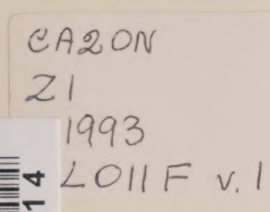
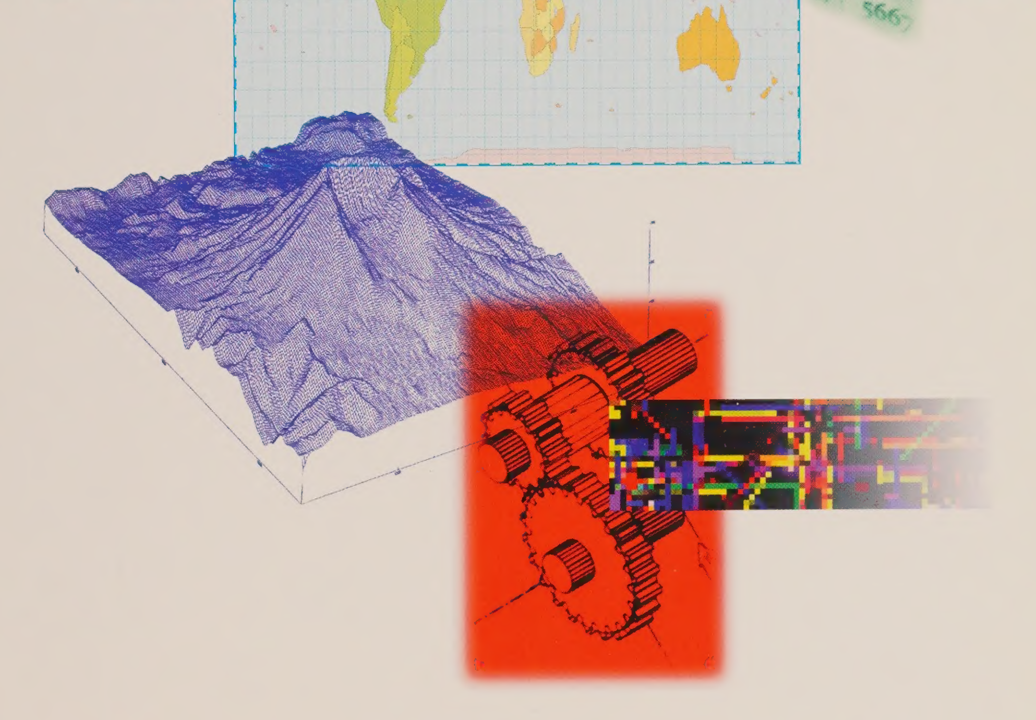


Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation



Volume I

Mandat, opinions et enjeux



POUR L’AMOUR D’APPRENDRE



Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume I Mandat, opinions et enjeux



This document is also available in English.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Ontario. Commission royale sur l'éducation.
Pour l'amour d'apprendre

Co-présidents: L'honorable Monique Bégin, C. P., Gerald L. Caplan.
Accompagné d'une publication avec le sous-titre Une version abrégée et un disque CD-ROM.
Publié aussi en anglais sous le titre: For the love of learning.
Comprend des références bibliographiques.
Dépouillement: v. I. Mandat, opinions et enjeux – v. II. Apprendre : notre vision de l'école – v. III. Les éducateurs, les éducatrices – v. IV. Des idées à l'action.
ISBN 0-7778-3578-9

1. Éducation–Ontario. 2. Éducation–Finalités. I. Bégin, Monique. II. Caplan, Gerald L., 1938- . III. Titre.

LA418.05056 1994 370'.9713 C95-964006-1

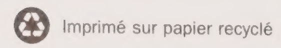
On peut se procurer des exemplaires de ce rapport contre paiement auprès de :

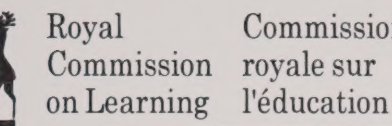
Publications Ontario
880, rue Bay
Toronto (Ontario)

Accès Ontario
Centre Rideau
50, rue Rideau
Ottawa (Ontario)

Commandes par correspondance :
Publications Ontario
50, rue Grosvenor
Toronto (Ontario) M7A 1N3
Téléphone : (416) 326-5300
Sans frais en Ontario : 1-800-668-9938
Télécopieur : (416) 326-5317

Toute personne qui désire consulter les mémoires et dossiers de la Commission royale sur l'éducation est priée de communiquer avec l'Unité de gestion des dossiers du Bureau de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée au ministère de l'Éducation et de la Formation. Les dossiers seront conservés à cet endroit pendant trois ans, puis déposés aux Archives de l'Ontario.





Royal Commission on Learning

Commission royale sur l'éducation

Co-Chairs / Coprésidents
Monique Bégin - Gerald L. Caplan
Commissioners / Membres de la commission
Manisha Bharti - Avis E. Glaze - Dennis J. Murphy

Décembre 1994

L'honorable Dave Cooke
Ministre de l'Éducation et de la Formation

Monsieur le ministre,

C'est avec beaucoup d'espoir pour l'avenir des jeunes de l'Ontario que nous vous présentons respectueusement le rapport de la Commission royale sur l'éducation.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de notre considération distinguée.

Les coprésidents,

L'honorable Monique Bégin, C. P.

Gerald Caplan

Manisha Bharti
Commissaire

Avis Glaze
Commissaire

Dennis Murphy
Commissaire

Raffaella (Raf) DiCecco
Directrice générale

101 Bloor Street West / 13th Floor / Toronto / Ontario M5S 1P7
Telephone (416) 325-2707 / Fax (416) 325-2956 / TOLL-FREE 1-800-565-0861
101, rue Bloor ouest / 13ᵉ étage / Toronto (Ontario) M5S 1P7
Téléphone (416) 325-2707 / Télécopieur (416) 325-2956 / Sans frais 1-800-565-0861



Executive Council
Conseil des ministres

Order in Council
Décret

On the recommendation of the undersigned, the Lieutenant Governor, by and with the advice and concurrence of the Executive Council, orders that:

Sur la recommandation du soussigné, le lieutenant-gouverneur, sur l'avis et avec le consentement du Conseil des ministres, décrète ce qui suit :

ATTENDU QUE le gouvernement de l'Ontario, fidèle à son engagement au renouveau économique et à la justice sociale, a établi la nécessité d'élaborer de nouvelles politiques en éducation afin de bien préparer les jeunes de la province à relever les défis du XXIe siècle;

ATTENDU QUE la population ontarienne continue de presser les systèmes scolaires public et séparé de l'Ontario de tenir compte des nouvelles technologies et de la conjoncture socio-économique en évolution;

ATTENDU QUE la population ontarienne s'attend à des normes élevées en éducation élémentaire et secondaire et mérite de retrouver dans le système d'éducation des mesures appropriées permettant de rendre des comptes, des programmes d'études dont le contenu est pertinent et répond aux besoins des élèves et de la société, de meilleurs taux de persévérance scolaire, des liens efficaces avec le monde du travail et l'éducation postsecondaire, un niveau d'efficacité élevé et la possibilité de participer davantage à l'éducation;

ATTENDU QUE le gouvernement de l'Ontario juge que le public a intérêt à pouvoir participer pleinement à l'étude des questions concernant la prestation de l'éducation élémentaire et secondaire en Ontario;

ATTENDU QU'en vertu de l'article 2 de la Loi sur les enquêtes publiques, chapitre P.41, L.R.O. 1990, le lieutenant-gouverneur en conseil peut nommer une ou plusieurs personnes pour faire partie d'une commission afin de mener une enquête sur toute question que le lieutenant-gouverneur en conseil déclare d'intérêt public, si une telle enquête n'est réglementée par aucune loi spéciale et que le lieutenant-gouverneur en conseil juge souhaitable d'enquêter sur cette question; et

ATTENDU QUE le lieutenant-gouverneur en conseil juge opportun d'enquêter sur les préoccupations en éducation et a conclu que le meilleur moyen pour ce faire est d'instituer une enquête publique en vertu des dispositions de la Loi sur les enquêtes publiques;

IL EST DÉCRÉTÉ, en vertu des dispositions de la Loi sur les enquêtes publiques, chapitre P.41, L.R.O. 1990, l'établissement d'une

commission appelée dorénavant la Commission royale sur l'éducation (ci-après appelée «Commission»), dont les commissaires seront Gerald Caplan, Monique Bégin, Mgr Dennis Murphy, Avis Glaze et Manisha Bharti, M. Caplan et Mme Bégin en assurant la coprésidence, et cette Commission devra présenter une vision et un plan d'action pour orienter la réforme de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire en Ontario et à cette fin, devra étudier les questions ci-dessous et déposer un rapport.

Vision commune

Quels sont les valeurs et principes qui devraient sous-tendre l'éducation offerte aux élèves des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario?

Quels sont les buts primordiaux du système ontarien d'éducation élémentaire et secondaire et quelle en est la clientèle?
Comment peut-on maintenir des partenariats solides en éducation?

Programme

- De quelles connaissances, compétences et valeurs les élèves des paliers élémentaire et secondaire ont-ils besoin pour se préparer à l'avenir?
- Comment et par qui cet ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs devrait-il être élaboré pour répondre au mandat précis de tous les systèmes scolaires financés par les fonds publics?
- Comment devrait-on structurer le programme d'études et en assurer la prestation dans les écoles élémentaires et secondaires?
- Quel est le meilleur moyen de s'assurer qu'un plus grand nombre d'élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires?
- Quelle est la meilleure façon d'aider les élèves à traverser efficacement les périodes de transition à l'école, puis de les aider à passer de l'école secondaire au monde du travail ou à la vie communautaire, ou encore à d'autres programmes d'études ou de formation?
- Comment devrait-on préparer le personnel enseignant à ses nouveaux rôles et responsabilités et lui fournir un appui pour répondre aux besoins des élèves? À qui incombe la responsabilité de la formation du personnel enseignant, tant

la formation initiale que la formation en cours de carrière?

- Quel est le meilleur moyen d'assurer une amélioration constante de la qualité de l'éducation?

Responsabilité

- Quelles normes devrait-on fixer pour l'ensemble des élèves de l'élémentaire et du secondaire, comment devrait-on s'y prendre et qui s'en chargerait?
- Comment devrait-on évaluer le rendement des élèves?
- Comment devrait-on rendre compte des progrès des élèves?
- Comment devrait-on évaluer les écoles et les programmes?
- À qui devrait-on rendre compte des progrès et dans quel but?
- Qui devrait assumer la responsabilité des résultats obtenus en éducation?

Gestion de l'éducation (compte tenu des droits constitutionnels et de ceux garantis par la Charte des droits et libertés)

- Quels devraient être les rôles et responsabilités de chacun des partenaires en éducation, notamment des élèves, des parents, du personnel enseignant, des conseils scolaires, de la collectivité et du ministère de l'Éducation et de la Formation?
- Quels mécanismes devrait-on établir pour permettre de vérifier que les rôles et responsabilités de chacun soient bel et bien respectés et assumés?
- Quelle est la structure organisationnelle la plus efficace pour l'éducation élémentaire et secondaire en Ontario?
- Quels sont les modèles qui existent pour la gestion en langue française à l'intérieur d'une telle structure?

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE la Commission est autorisée à demander des exposés oraux ou écrits de toute personne ou organisation dans le cadre de son enquête et à charger des personnes possédant des connaissances particulières relatives aux questions énumérées dans la présente de préparer des rapports de recherche dans les domaines jugés essentiels pour permettre à la Commission de formuler des recommandations;

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE la Commission tiendra des audiences

publiques à des endroits qu'elle déterminera, dans le but de recevoir les suggestions et commentaires du public concernant les questions à l'étude;

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE l'ensemble des ministères, conseils, organismes et commissions du gouvernement aideront la Commission dans la mesure du possible pour que la Commission puisse s'acquitter de ses fonctions et que la Commission aura l'autorité d'obtenir les services d'avocats, de conseillers techniques, d'enquêteurs ou de toute autre personne que la Commission juge appropriée, au tarif approuvé par le Conseil de gestion du gouvernement, de façon à pouvoir préparer un rapport complet et détaillé à l'intention du ministre de l'Éducation et de la Formation;

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE la Commission présentera des rapports provisoires au ministre de l'Éducation et de la Formation aux moments convenus par la Commission et le ministre;

IL EST ENFIN DÉCRÉTÉ QUE la Commission présentera son rapport final au ministre de l'Éducation et de la Formation le plus tôt possible, mais au plus tard le 31 décembre 1994, rapport qui recommandera d'apporter certaines modifications aux lois, politiques et procédures, ces modifications étant, de l'avis de la Commission, nécessaires et souhaitables pour accroître l'efficacité et la pertinence de l'éducation en Ontario et pour améliorer la façon de rendre des comptes en éducation.

Recommandé ____________ Ministre de l'Éducation et de la Formation

Assentiment donné ____________ Président du Conseil des ministres

Approuvé et décrété MAY 5 - 1993 Date

____________ Lieutenant-gouverneur

Traduction inofficielle du Décret 1092/93

Deputy Clerk, Executive Council

Les effectifs de la Commission

Directrice générale*
Raffaella (Raf) Di Cecco

Recherche
Suzanne Ziegler   Nancy Watson   Julie Lindhout
Wayne Burnett
Anne-Marie Caron-Réaume
Burle Summers   Brian McGowan   George Bedard

Secrétariat
Robert Graham
Naldra Callender   Mildred Stedman   Elizabeth Sinclair
Michael Tansey   Selwyn Hicks
Suzanne Tomosvary   Melanie Hoskins   Nadia Temple
Maureen Davis   Steven Fisher   Lucy Dotto
Basanti Singh   Marc Lalonde

Autres services

Communications
Crosbie Communications

Conception graphique
Public Good

Version française
Francine Watkins
Gérard Godbout
QualiT

Gérante de projet
Patricia McCuaig

Révision de textes (anglais)
Dennis Mills

Production
Leslie Smart & Associates Limited
Mojo & Hunter

Enregistrement/Interprétation
Adcom Presentation Group
Taschereau Vincent

Photographie
Ruth Kaplan
Al Weinberg, Special Events/Media Production, North York Board of Education
The Stock Library

* Jill Hutcheon fut directrice générale de mai à août 1993.

Sur le chemin

Nos écoles ne seront jamais parfaites. Mais ce que nous recherchons en tant qu'Ontariennes et Ontariens c'est qu'elles s'améliorent. Plus que tout autre institution sociale, les écoles portent en elles notre avenir à toutes et à tous.

C'est le matin. Il fait encore sombre la plupart du temps à 7 h 30, quand Michel monte dans le gros autobus jaune. Sa destination : la classe de 7e année à l'école King George dans le nord-ouest de l'Ontario.

Ses parents sont déjà partis travailler, son père à l'usine de pâtes et papiers, sa mère dans une banque de la région où elle est caissière. C'est sa grand-mère, qui est veuve et habite de l'autre côté de la rue, qui lui prépare son petit déjeuner. Ce matin, comme la plupart des matins, Michel est profondément impressionné par la sagesse de cette femme sereine qu'il trouve merveilleuse, cette femme sûre d'elle et si calme face à la vie. Mais sur la route du Nord, rendue cahoteuse par les nids de poule, les paroles que Michel échange avec ses amis ne reflètent pas le même sentiment de confiance et de certitude.

Michel a entendu ses parents parler de la fermeture possible de l'usine et des conséquences que cela aurait sur la situation financière de la famille. Aujourd'hui, avec quelques camarades de classe autochtones, il va présenter un projet sur leur culture, leur religion et l'histoire de leur peuple avant l'arrivée des Européens. Le groupe ne sait pas comment le reste de la classe va réagir.

Déjà, certains camarades de classe de Michel ont commencé à manquer l'école. Et, bien que Michel soit un bon élève, il commence à se demander ce que l'avenir lui réserve. Comme de nombreux élèves de 7e année, il trouve que le programme d'études piétine et n'a pas grand lien avec sa vie. Michel, qui est bon en sports, est la vedette de l'équipe de hockey. Il aime surtout lire les revues de sport et de conditionnement physique. Ainsi, depuis quelque temps, il s'intéresse aux forces et aux mécanismes qui entrent en jeu dans le mouvement du corps humain – ce que les scientifiques appellent la cinésiologie.

À l'école, cependant, c'est à peine s'il reçoit de vagues encouragements pour ses intérêts, et ses efforts ne lui apportent guère de récompenses. Il s'ennuie de plus en plus. L'école secondaire ne semble pas mieux augurer, même si elle a une équipe de hockey dans laquelle il aimerait jouer.

Alors que Michel entame son

voyage quotidien pour aller à l'école, Catherine, qui vit à Toronto, embrasse sa mère et lui dit au revoir. Il est 8 h 15. Elle prendra l'autobus, puis le métro pour se rendre à la toute nouvelle Académie des arts à laquelle elle s'est inscrite. Elle se spécialise en art dramatique. Catherine remarque que les enseignantes et enseignants, qui ont également choisi cette école secondaire, sont tout aussi enthousiasmés qu'elle par l'école et la comédie musicale qu'ils sont en train de monter, *Joseph and the Amazing Technicolor Dreamcoat.*

Une fois la porte fermée derrière Catherine, sa mère perd beaucoup de son entrain. L'appui communautaire dont elle et

de l'avenir. . .

son mari bénéficaient lorsqu'ils vivaient en Saskatchewan lui manque. L'immeuble dans lequel ils habitent engendre l'anonymat, et même les personnes qu'ils rencontrent à l'église semblent distantes et froides. Bien que le couple ait deux revenus – son salaire de secrétaire et le salaire de son mari qui travaille comme agent de sécurité dans une compagnie – elle se demande s'ils vont arriver à subvenir aux besoins de base de Catherine et de ses deux jeunes frères. Elle s'inquiète de l'insouciance de Catherine face à la sexualité, du nombre de ses amies qui se sont retrouvées enceintes, de la menace constante que présente le SIDA, sans compter la drogue et la violence dans le monde des adolescentes et des adolescents, dont parlent constamment les médias.

Mais, alors que Catherine monte dans l'autobus qui l'amènera à la première étape de son voyage quotidien, elle se voit déjà faisant carrière dans le monde du spectacle. Non seulement ses cours de français et d'art dramatique, mais encore les cours qu'elle suit en histoire et en sciences sociales semblent tous liés à ses ambitions.

Pour Annette, l'école Notre-Dame,

une école élémentaire de langue française de l'est de l'Ontario, n'est qu'à 15 minutes de marche de chez elle. Dans son sac à dos, elle transporte ses livres et son déjeuner – personne ne sera à la maison avant 17 h 30. Sur son chemin, elle rencontre Chantal, une immigrante d'origine sénégalaise, et un copain, Jean-Paul. Malgré les remontrances de ses parents et de ses enseignantes et enseignants, elle se met à discuter avec ses amis, en anglais, de l'épisode de *Star Trek* qui est passé à la télévision la veille.

Les parents d'Annette ont déménagé dans cette partie de la province pour que leur fille puisse baigner dans une culture, une langue et une foi auxquelles ils accordent beaucoup d'importance. Mais le soir, ils se sentent trop fatigués après le travail pour discuter de ses études avec Annette. D'après son bulletin de notes, ils soupçonnent que leur fille n'est pas aussi bonne en lecture que ses camarades de la 4e année. L'enseignante ne semble pas inquiète mais, depuis quelque temps dans les journaux, on parle du fait que souvent dans les écoles on ne pallie pas les carences en lecture. Les parents se disent qu'ils devraient aller voir l'enseignante, peut-être la semaine prochaine... Ils se demandent parfois si le bien-être financier et matériel de la famille n'est pas arrivé à éclipser toutes les autres valeurs familiales. Annette continue son chemin, peu consciente du fait que son avenir est déjà imprégné d'une certaine ambiguïté.

Depuis deux mois, Patrick

monte fièrement dans la Mustang 1969 qu'il s'est récemment acheté pour se rendre à l'école à Windsor. C'est en travaillant 20 heures par semaine dans un restaurant-minute du coin qu'il a réussi à verser l'acompte de sa nouvelle voiture. Il continue de travailler pour avoir assez d'argent pour payer l'assurance, l'essence et les réparations. Il réussit à faire la plupart des réparations lui-même. Ses amis reconnaissent qu'il est un génie en mécanique. Patrick était un « excellent » élève quand il était plus jeune. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il est souvent trop fatigué pour se concentrer après toute une nuit de travail.

La technologie qui sert à faire le diagnostic des moteurs et des autres pièces automobiles le fascine; il passe des heures aux salons de l'automobile. La conseillère en orientation de l'école ne semble guère s'intéresser à la passion de Patrick. Elle n'a pas non plus été capable de lui trouver un travail dans une entreprise où il pourrait développer ses intérêts. Elle s'intéresse surtout aux élèves qui veulent aller à l'université – et, du moins de prime abord, Patrick ne semble pas entrer dans cette catégorie. Il fréquente l'école secondaire depuis trois ans et demi, et demeure incertain quant à ses projets futurs.

Hélène est très sûre d'elle

alors qu'elle traverse la ville pour se rendre à l'école alternative qu'elle a commencé à fréquenter il y a quatre mois. À 27 ans, c'est la première fois qu'elle a envie d'aller à l'école. Mère célibataire, avec une fille de trois ans, elle a essuyé un coup dur en perdant son emploi à l'usine il y a un an. Aujourd'hui, en tant qu'élève adulte, elle suit des cours de perfectionnement dans le domaine de la technologie médicale, une chose dont elle a toujours rêvé.

On lui a préparé un programme sur mesure en tenant compte de sa situation familiale et de ses besoins scolaires. L'école offre une garderie sur place pour sa fille. Hélène s'est non seulement surprise elle-même, mais aussi ses enseignantes et enseignants en finissant rapidement les premiers cours requis de mathématiques et de chimie.

À l'aube du XXI[e] siècle, Michel, Catherine, Annette, Patrick et Hélène se lèvent tous les matins pour aller à l'école, à une époque marquée par des voyages spatiaux et des familles de plus en plus fragiles. Dans un monde où la technologie de pointe côtoie le désespoir engendré par le marasme économique actuel, ils font partie d'une génération qui a été témoin de miracles dans le domaine médical mais aussi des ravages du SIDA. Leur avenir sera tributaire de l'éducation qu'ils auront reçue dans les écoles de l'Ontario. Leur voyage est aussi le nôtre, c'est le voyage de toutes les citoyennes et de tous les citoyens de l'Ontario. Leur avenir est le nôtre. Il dépend en grande partie de la façon dont nous les aurons formés.



Préface

Un des leitmotiv de notre rapport est que l'apprentissage est l'affaire de toute une vie. Pour deux personnes plongées depuis des décennies (eh oui!) dans la découverte continuelle de nouveaux domaines des politiques ou des affaires publiques, l'expérience des vingt derniers mois fut une occasion inouïe de nous consacrer à un nouveau dossier. Nous avons eu le privilège d'aller au coeur même d'un univers que ni l'un ni l'autre n'avions récemment exploré en profondeur, qui ne nous imposait aucune contrainte d'idéologie partisane et qui suscite tant de débats publics. Un vrai délice! Merci du fond du coeur à ceux et à celles qui nous ont lancés dans cette extraordinaire aventure.

Au terme de cette année et deux-tiers riche en événements de toutes sortes, deux constatations s'imposent. D'abord, l'étonnante absence de consensus, en Ontario, sur à peu près toutes les facettes de l'éducation. Au cours de nos déplacements dans tous les coins de la province, bien des choses nous ont impressionnés : la passion des intervenants, leurs préoccupations, leur savoir, les mythes qu'ils véhiculaient, leur engagement, la grandiloquence de certains – en somme mille et un sujets d'étonnement. . . mais par-dessus tout, l'absence de consensus. Les Ontariennes et Ontariens ne s'entendent ni sur la nature des principaux problèmes, ni sur les solutions à y apporter.

Deuxième observation. En toute sincérité, la découverte d'un terrrain d'entente entre nous cinq, à l'issue de nos audiences publiques, tenait pour nous de la gageure. Rien ne nous permettait de croire que les opinions de cinq commissaires, à toutes fins utiles de parfaits étrangers au début de nos travaux, ne refléteraient pas les divergences de vues de la population. Et pourtant, nous avons réussi à faire l'unanimité. Tout comme le fil conducteur de notre étude – à savoir qu'il est possible de bâtir un excellent système éducatif – reflète le message d'optimisme que nous voulons livrer, notre unanimité, elle, devrait témoigner de l'espoir qui nous anime de voir enfin la population de l'Ontario s'entendre sur le genre de système d'éducation qu'il lui faut, au seuil de cette grande inconnue qu'est le XXIe siècle.

Si la tâche nous a paru difficile, elle le sera tout autant pour nos concitoyennes et concitoyens. Nous sommes cinq personnes opiniâtres, chacune animée de préoccupations qui lui tiennent particulièrement à coeur. Et pourtant, nous sommes parvenues à tour de rôle – mais pas toujours – à convaincre nos collègues d'inclure le mot, la phrase ou la recommandation indispensable à nos yeux. Chacune a appris à sacrifier un peu de ses projets privilégiés au nom du projet commun, prix indispensable à payer pour atteindre l'objectif transcendant du groupe : produire un rapport réaliste, équilibré et éminemment applicable.

Peut-on espérer que se produira à l'échelle de la province ce que la Commission a accompli à son niveau? Au fond, notre véritable réussite a été d'avoir su repérer, sous la surface des opinions contradictoires, les espoirs et les désirs partagés par toute une population. Naturellement, il était impossible d'embrasser toutes les suggestions qui nous étaient faites. Mais, en tant que vétérans de la politique ne se faisant guère d'illusions quant aux règles du jeu, nous pensons avoir su reconnaître – et réconcilier – les meilleures idées d'à peu près tous les intervenants du système, sans négliger les intérêts particuliers de chacun. Si toutes et tous sont prêts à voir les choses ainsi, à voir leur verre à moitié plein plutôt qu'à moitié vide, à faire preuve de la même souplesse qui a guidé les pas de la Commission, il y a tout lieu de croire que la réorientation de notre système éducatif sera bientôt lancée.

N'étant pas étrangers à ce genre de défi, nous pensons avoir enregistré, à un autre niveau, une autre première dans l'histoire des commissions aux plans national et provincial : avec un budget relativement modeste et une équipe de recherche et un secrétariat restreints eux aussi, nous avons respiré l'air du temps, puisque nous avons appris à «faire plus avec moins». Et nous avons fini à temps!

Nos commissaires se sont investis dans leur travail avec enthousiasme et dévouement, et il n'est nullement exagéré de dire qu'en parcourant les longues et difficiles étapes de ce processus, nous avons travaillé tous les cinq sur un même pied d'égalité.

Quant aux membres de notre équipe, leur engagement et leur ardeur au travail ont été sans limites. Tout en s'astreignant à un horaire incroyable, ils ont été d'une productivité et d'une efficacité prodigieuses; en fait, nous

n'aurions absolument pas pu nous en tirer sans eux. Ce rapport est leur tout autant qu'il est celui des cinq commissaires qui l'ont signé, et notre gratitude à leur égard est infinie.

Il n'est généralement pas d'usage dans une préface du genre de souligner la collaboration d'un membre en particulier. Mais nous savons tous deux, à l'occasion, faire fi des conventions. Nous sommes convaincus d'ailleurs que ni Dennis Murphy ni Avis Glaze – que nous remercions chaleureusement au passage pour leur contribution exceptionnelle – ne seront froissés de trouver en ces lignes une mention toute spéciale pour notre collègue Manisha Bharti. On nous a souvent demandé si Manisha était à la hauteur de sa réputation et nous répondions systématiquement : «Oui, et davantage!». Nous l'avons vu vieillir quotidiennement, passant de 17 à 19 ans. Nous espérons de tout coeur qu'elle s'est enrichie à notre contact, autant que nous au sien. Pour ne donner qu'une idée de sa contribution, outre sa participation régulière à nos délibérations, mentionnons que le titre du présent rapport est entièrement de son cru.

Enfin, nous commettrions une injustice flagrante en n'acquittant pas, dans ces lignes, notre dette énorme envers Raffaella DiCecco, notre directrice générale. Il n'est pas interdit de penser que le présent rapport aurait pu être produit sans l'un ou l'autre de nous deux; mais il n'aurait certainement pu l'être sans elle, dont le talent, la sensibilité et la perspicacité nous ont paru intarissables. Merci Raffaella! Lorsque Manisha sera première ministre, nous recommanderons ta nomination au poste de directrice de cabinet (pour peu que nous arrivions à connaître vos affinités politiques à l'une et à l'autre) ou de présidente du Conseil privé (encore faudrait-il que l'un ou l'autre de nous deux ait encore quelque influence à ce moment-là)!

L'honorable Monique Bégin, C. P., et Gerald Caplan

Remerciements

Les membres et le personnel de la Commission royale sur l'éducation tiennent à remercier sincèrement les milliers de personnes – parents, élèves, enseignantes et enseignants, membres de différents groupes à l'échelle de l'Ontario – qui leur ont fait part de leurs points de vue, leur ont transmis leurs recommandations et les ont fait profiter de leur expérience pour clarifier les questions sur lesquelles la Commission devait se pencher. En participant à ce débat crucial sur l'éducation, ils ont fait leur part pour le présent – et pour l'avenir – de la province.

Nous tenons à remercier personnellement les directrices et directeurs, le personnel enseignant, le personnel de soutien et les nombreux élèves des écoles qui nous ont accueillis pendant les audiences. Leur hospitalité et leur enthousiasme nous ont grandement facilité la tâche et ont fait de ces rencontres une tâche agréable.

Nous désirons également remercier les jeunes bénévoles dont le travail extraordinaire nous a permis de rencontrer et d'entendre un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants et d'autres jeunes qui, normalement, n'ont jamais de contacts avec ceux et celles qui se penchent sur l'éducation.

Nous sommes redevables à la docteure Roberta Bondar, Ph.D., pour l'aide qu'elle nous a apportée à titre de conseillère spéciale pour les sciences.

Volume I
Mandat, opinions et enjeux

Chapitre 3 :

Les intéressés parlent 48

Chapitre 4 :

Les buts de l'éducation 56

Chapitre 5 :

De l'apprentissage 70

Chapitre 6 :

De l'enseignement 84

Volume II
Apprendre : notre vision de l'école

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume III
Les éducateurs, les éducatrices

Volume IV
Des idées à l'action

Introduction au rapport

Lorsqu'un groupe est formé pour étudier une question qui suscite beaucoup d'intérêt et de controverse au sein du public, sa première tâche consiste à reconnaître le climat dans lequel il aura à travailler, l'historique et les dimensions des problèmes qu'il aura à cerner et à régler, ainsi que les préoccupations et les besoins des personnes que concerne sa recherche.

Cela est particulièrement vrai lorsque l'objet de sa réflexion est l'éducation. Car, après tout, s'il est une chose qui nous touche toutes et tous à un moment ou à un autre de notre vie, et qui, plus que toute autre chose, a directement et profondément le pouvoir de limiter notre avenir, ou de nous aider à le bâtir, c'est bien l'éducation. Il n'y a guère d'institutions publiques qui aient une si forte incidence sur l'avenir des dix millions de personnes vivant dans cette province. Par conséquent, nous avons entamé notre travail avec la volonté d'examiner, le plus à fond possible, la manière dont fonctionne le système d'éducation, et de trouver comment il pourrait mieux fonctionner.

Un climat d'incertitude

Comme pour toute entreprise humaine, le travail de notre Commission s'est déroulé à un moment particulier et dans un climat donné, et nos délibérations ont été immanquablement influencées par les troublantes réalités qui se manifestent autour de nous.

- Notre société se caractérise par son agitation, facteur d'incertitude et d'anxiété. Les Canadiennes et Canadiens redoutent un avenir qui leur offre moins de possibilités, et s'attendent à ce que les institutions publiques dissipent la vive inquiétude qui les envahit.
- Notre système économique est en train de se transformer, pendant que la vitesse des progrès de la technologie s'accélère dans une croissance géométrique.
- Parmi les répercussions de ces phénomènes interreliés, on peut prévoir notamment l'existence d'un important groupe de femmes et d'hommes sous-employés ou en chômage permanent, plus particulièrement chez les jeunes, ainsi qu'une grande confusion quant à l'avenir de l'emploi.
- Dans le climat politique actuel, et dans un avenir prévisible, les projets qui nécessitent un nouveau financement public important seront perçus comme impraticables. Le cliché de rigueur est qu'il est possible de travailler plus intelligemment, et même de faire plus avec moins.
- La composition de la population canadienne change radicalement, entre autres en Ontario et, par-dessus tout, dans le Sud de l'Ontario. Chaque année, nous devenons de plus en plus une nation diversifiée, et, dans bien des cas, nos institutions ne reflètent pas cette diversité.
- On a le sentiment que les institutions sociales traditionnelles s'écroulent, et que la famille, tout comme les organismes communautaires et religieux, ne réussit plus à inculquer de valeurs morales et personnelles aux nouvelles générations de Canadiennes et de Canadiens.
- Malgré l'incertitude à l'égard des valeurs communes, d'importantes couches de la population sont insatisfaites de vivre dans une société dépourvue de valeurs manifestes.
- Parallèlement, et pour une foule de raisons, les Canadiennes et Canadiens perdent peu à peu foi en leurs institutions publiques. En conséquence, la population insiste pour que ces institutions fonctionnent avec une plus grande transparence, qu'elles permettent la participation d'un plus grand nombre de citoyennes et de citoyens, et qu'elles rendent davantage compte de leurs activités au public dans son ensemble.

L'école reflète nécessairement – du moins jusqu'à un certain point – la société dans laquelle elle exerce ses activités. Il n'est donc pas étonnant que le système

Si nous croyons nous être remarquablement approchés d'une nouvelle vision du système d'éducation qui réponde aux nombreux espoirs et désirs fondamentaux de la plupart des citoyennes et des citoyens de l'Ontario, il serait illusoire de penser que nous allons satisfaire tout le monde.

d'éducation actuel se sente secoué, hésitant, qu'il manque de confiance dans ses capacités et qu'il se débatte pour remplir un mandat marqué par une incertitude croissante et des objectifs qui ne sont plus évidents. Non seulement est-ce là le contexte des travaux de la Commission, mais aussi la raison de sa création.

À l'instar de beaucoup d'autres institutions, l'école trouve extrêmement difficile de s'adapter aux changements incessants qui s'opèrent autour d'elle et en son sein. Il n'est pas étonnant que les éducatrices et éducateurs soient angoissés – et parfois découragés – par les responsabilités qui s'amoncellent dans un système déjà surchargé qui n'a ni les moyens ni la capacité de s'en sortir. Il n'est pas étonnant que le public soit insatisfait d'un système d'éducation vers lequel il ne cesse de se tourner en y voyant le meilleur, sinon le dernier espoir d'une société qui cherche à faire face aux défis qui l'attendent – quels qu'ils soient. Immanquablement, on en arrive à reprocher à l'école de ne pas être à la hauteur, d'être incapable de sortir la société des difficultés dans lesquelles elle patauge. En fait, c'est une tâche qui n'appartient pas à l'école, une chose qu'elle ne peut pas faire.

Pour les membres de la Commission, il est devenu de plus en plus évident qu'il ne serait pas facile de répondre aux attentes des nombreuses personnes qui ont insisté pour que notre rôle soit de réaliser le consensus sur les buts et la pratique de l'éducation en Ontario. Comme nous le verrons à maintes reprises dans le présent rapport, la diversité de notre système d'éducation est sans borne : on la retrouve dans la nature de l'effectif étudiant; dans les mesures prescrites pour combler ses diverses lacunes; dans le nombre important de jeunes femmes et de jeunes hommes en difficulté qu'il doit servir; dans les énormes responsabilités qui lui incombent; et même dans les attentes très élevées que la population nourrit à son égard.

Il ne fait aucun doute que le système traverse une période d'inquiétude extrême face à l'avenir, et à ce qu'il réserve aux enfants de l'Ontario; il traverse aussi une période de stress découlant de l'apparente nécessité d'être «compétitif» dans une économie mondiale marquée par une concurrence sans merci. Il doit s'adapter à des restrictions souvent non avouées qui limitent les possibilités de changement réel – et le tout en ayant à composer avec l'extraordinaire degré de divergence qui existe, même parmi les milieux érudits, sur ce qui permet effectivement de bien enseigner ou de bien apprendre.

Il serait flatteur, pour la Commission et pour l'ensemble de la province, si nous étions en mesure de concevoir la formule qui permettrait au système d'éducation d'obtenir l'approbation générale et de résoudre tous les problèmes, perçus ou réels. Si nous croyons nous être remarquablement approchés d'une nouvelle vision du système d'éducation qui réponde aux nombreux espoirs et désirs fondamentaux de la plupart des citoyennes et des citoyens de l'Ontario, il serait illusoire de penser que nous allons satisfaire tout le monde.

Histoire récente du changement et de la réforme en éducation

Pendant des décennies, un nombre appréciable d'Ontariennes et d'Ontariens, et de personnes dans une bonne partie du reste du monde, se sont plaints que leurs écoles n'avaient pas réussi à produire des jeunes bien éduqués. Nos estimés prédécesseurs des cinquante dernières années – la Commission Hope de 1950, qu'on a grandement négligée, et le Comité Hall-Dennis de 1968, dont on a beaucoup déformé les propos – ont su transmettre avec éloquence le désenchantement d'un très grand nombre de gens.

Il est utile de rappeler que les travaux de la Commission Hope se sont déroulés pendant une période où l'Ontario possédait des examens normalisés du Ministère pour la 11e, 12e et 13e année, ainsi qu'un programme d'études de 13e année soigneusement prescrit et utilisé uniformément partout dans la province. Cela vaut également la peine de se rappeler que le «bon vieux temps» était une période pendant laquelle, sur l'ensemble des élèves qui commençaient l'école,

seulement les deux tiers entraient à l'école secondaire et, sur ce groupe, 13 % seulement allaient obtenir leur diplôme; et enfin, de ce petit groupe, 4 personnes sur 100 entraient à l'université. Pourtant, la Commission Hope s'était «inquiétée»

> de la plainte commune selon laquelle les diplômés de nos écoles n'ont souvent pas un niveau acceptable d'anglais standard. . . Le personnel enseignant des universités et des écoles secondaires se plaint que les effectifs étudiants sont incapables d'exprimer des idées, verbalement ou par écrit, dans un anglais clair, correct et coulant. En écho à cette critique, les employeurs condamnent amèrement les erreurs d'orthographe, de ponctuation et de grammaire des jeunes qui, selon eux, sont incapables de s'exprimer verbalement de façon logique et claire. . . [trad.]
>
> Commission royale sur l'éducation en Ontario, 1950

Plus ça change. . . , comme le redira le rapport Hall-Dennis de 1968, *Living and Learning (Vivre et s'instruire) :*

> Aujourd'hui, de toutes parts, on demande de plus en plus un nouveau regard sur l'éducation en Ontario. Le Comité a entendu parler de programmes rigides, de programmes d'études démodés, de règlements irréalistes, d'une organisation dans laquelle on se sent enrégimenté, et de buts mal fondés pour l'éducation. Nous avons entendu parler d'élèves qui se sentent aliénés, d'enseignantes et d'enseignants frustrés, de parents en colère et d'éducatrices et d'éducateurs inquiets. Nombre d'organismes publics et de particuliers nous ont parlé de leur insatisfaction grandissante et de leur manque de confiance envers un système qui, à leur avis, est devenu démodé et trahit les gens mêmes qu'il est censé servir. [trad.]

Lors de sa parution, *Living and Learning (Vivre et s'instruire)* a été accueilli avec beaucoup d'enthousiasme et, comme l'a souligné un des intervenants à nos audiences, il était même «perçu comme un instrument d'émancipation par rapport aux pratiques contraignantes, restrictives et suffocantes du passé».

Quatre ans après le rapport Hall-Dennis, Douglas Myers, alors professeur d'histoire de l'éducation à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, soulignait que, pendant les années 1960, l'«éducation semblait avoir envahi toutes les discussions sociales et politiques. Elle était devenue une industrie de pointe, et s'avérait le poste le plus important du budget dans le secteur public». Mais en 1972, comme l'a clairement fait remarquer Myers, la situation avait bien changé et l'heure était au «désenchantement et au scepticisme».

. . . *plus c'est pareil.* Le rapport Hope a été enterré sans commentaires ni suites, tandis que seulement les deux tiers des recommandations de Hall et Dennis ont retenu l'attention du gouvernement qui avait nommé les membres du Comité. Certaines recommandations n'ont été mises en oeuvre que de façon partielle, un bon tiers n'a jamais été examiné – et malgré cela, beaucoup de personnes se sont servi du rapport comme bouc émissaire pour tous les présumés échecs de l'éducation en Ontario au cours du dernier quart de siècle.

Nous avons essayé de tirer des leçons de l'expérience de nos distingués prédécesseurs, et nous avons inclus un dernier chapitre sur la manière dont nos recommandations peuvent être mises en oeuvre, afin d'épargner à ce rapport le sort injuste qui a été réservé aux leurs.

Cependant, la poursuite de l'excellence n'est, en aucun cas, une prérogative de l'Ontario moderne : non seulement la trouvait-on plus de deux siècles avant la création du Canada moderne, mais elle est une ambition universelle. Même des systèmes que nous envions tels ceux de l'Allemagne et du Japon, sont fiévreusement réexaminés. En fait, il existe peu de pays dans le monde industrialisé qui n'ont pas déjà tenté désespérément d'évaluer et de réévaluer leur système d'éducation au cours des cinq dernières décennies – comme l'ont montré les nombreux rapports que nous avons examinés.

Pratiquement toutes les instances responsables ont fait des retouches à leur système d'éducation et jonglé avec certains de ses aspects, et presque toutes procèdent présentement de nouveau à l'étude de leur système. Aux États-Unis, la réforme permanente de l'éducation est devenue une grosse affaire, notamment parce que les panacées d'hier sont devenues les problèmes d'aujourd'hui – du moins jusqu'à demain, lorsque les anciennes panacées referont leur apparition.

Étant donné ces faits et d'autres réalités complexes, nous avons entamé notre travail avec prudence, conscients des dangers sur tous les fronts. Mais nous terminons notre travail avec beaucoup d'enthousiasme, estimant que nous avons façonné un concept à la fois alléchant et réalisable pour une culture d'apprentissage efficace. Si les recommandations que nous faisons sont abordées dans un esprit de bonne volonté par les principaux intervenants et intervenantes en Ontario qui se préoccupent de l'amélioration de l'apprentissage, nous sommes persuadés que le but visé sera atteint.

Améliorer les écoles de l'Ontario

Après avoir examiné l'évolution du système d'éducation de l'Ontario jusqu'à son état actuel, la Commission était prête à chercher comment ce système pourrait être amélioré. Une part de notre quête a été d'étudier le processus du changement comme tel, et de vérifier à quel point les règles de base du changement et de l'innovation ont été fréquemment négligées ou enfreintes par le passé.

Pour commencer, il serait prudent de se rappeler que tous les changements ne sont pas des progrès. Il faudrait également dire, sans détour, dès le début, que le système d'éducation est notoirement difficile à changer : immense institution bureaucratique, presque par définition, le système ne change que lentement et sous l'effet d'une pression intense. Après tout, dans une province de dix millions d'habitants, un système de plus de 100 000 enseignantes et enseignants et d'un nombre incalculable d'autres adultes s'occupant chaque jour de quelque deux millions d'enfants de l'Ontario ne peut pas faire volte-face facilement.

Le freinant encore, il y a les pressions contradictoires exercées sur les décideurs par un nombre incalculable de personnes intéressées qui cherchent à changer une partie du système dans leur propre intérêt, tout en voulant maintenir le statu quo pour tous les autres. Cela est vrai pour les parents, les conseillères et conseillers scolaires, les gestionnaires scolaires, les milieux d'affaires, les universités, le personnel enseignant, les syndicats d'enseignantes et d'enseignants, les facultés d'éducation ainsi que les partis politiques. Ne sont pas consultés, bien sûr, les élèves – encore qu'ils souhaitent se prononcer et ont droit au chapitre pour forger l'avenir de l'éducation en Ontario.

En considérant comment s'opère le changement dans le système d'éducation, nous avons trouvé certaines expériences récentes très révélatrices. Au début des années 1980, le gouvernement conservateur alors au pouvoir avait commencé d'importantes révisions de plusieurs aspects clés de l'éducation, et mis en chantier des changements appréciables. Sitôt que les Conservateurs ont perdu le pouvoir, et leurs réformes à peine amorcées, le nouveau gouvernement libéral entamait sa propre étude et ses propres changements. Ceux-ci n'en étaient qu'à l'étape initiale d'un long processus de mise en oeuvre lorsque le gouvernement NPD a commencé à vouloir imprimer sa propre marque sur les écoles de l'Ontario. De tels changements reflètent simplement que chaque gouvernement croit sincèrement pouvoir améliorer le travail de ses prédécesseurs, pour ne pas dire réparer les dégâts.

Hélas, un changement qui se veut sérieux ne se passe pas ainsi, et les gouvernements élus démocratiquement ont l'obligation de comprendre les conséquences de leurs actes. Des changements qui déroutent les familles, démoralisent le personnel enseignant, confondent les étudiantes et étudiants et aliènent la collectivité semblent un gros prix à payer pour la poursuite de la réforme de l'éducation.

Quant à savoir si de meilleures écoles sont la clé de la compétitivité de l'Ontario dans un nouveau monde marqué par une concurrence acharnée au mieux, cela nous semble discutable. Mais il est certain qu'un système d'éducation déstabilisé ne peut pas aider. S'il faut entreprendre sérieusement d'importants efforts de réforme, ceux-ci doivent être planifiés méticuleusement, et doivent répondre de façon réaliste à la dynamique du changement institutionnel et bureaucratique.

De bonnes et de mauvaises nouvelles

Nous avons eu le privilège, en tant que commissaires, d'entendre des milliers de nos concitoyennes et concitoyens, aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur des milieux éducatifs. Nous avons tenu de longues séances avec des spécialistes sur tous les aspects de l'apprentissage, et nous avons étudié une bonne partie des tonnes de recherches qui sont menées sans cesse partout dans le monde. Nous avons rendu visite à un grand nombre d'écoles, et nous avons vu, partout en Ontario, de nombreuses salles de classe et de nombreuses écoles où l'apprentissage le plus passionnant et le plus créatif est déjà en marche, et où l'on essaie de s'adapter aux exigences de cette étonnante période. Nous avons été enchantés de voir des écoles où les jeunes non seulement apprennent à connaître et à penser, mais aussi à apprécier chaque minute de cet apprentissage. Le présent rapport relate certaines de ces histoires, dans l'espoir qu'elles pourront inspirer d'autres à faire encore mieux.

Nous estimons qu'en fin de compte, nous avons réussi à dégager un aperçu assez équilibré du système actuel et de son avenir. Il se peut que notre époque soit celle de la crise de l'éducation que beaucoup de générations avant nous redoutaient : il est impossible d'envisager le moment où nous aurons à notre disposition l'immense quantité de nouvelles ressources nécessaires pour guérir les maux du système, et, pourtant, nous avons le sentiment très aigu que les problèmes sociaux ne vont pas diminuer, et qu'ils exerceront même des pressions plus fortes sur l'école. La Commission applaudit à cet arc-en-ciel que le Canada est devenu, mais nous reconnaissons que sa diversité croissante ajoute de nouvelles dimensions à la tâche du système d'éducation.

La crainte du chômage permanent ou, au mieux, du sous-emploi, continuera de hanter les parents autant que les élèves. Beaucoup de personnes continueront à chercher dans l'école une planche de salut professionnel, et l'incitation incessante à être «compétitif» viendra s'ajouter aux tensions qui pèsent déjà sur chaque moment du processus d'apprentissage. Le changement technologique dévale sur nous à une vitesse telle qu'il semble impossible de deviner ce que seront les exigences de demain et – plus particulièrement eu égard aux objectifs de la Commission – comment préparer les jeunes, et une bonne partie des moins jeunes, à faire face à ce qui les attend.

Marquées par des structures bureaucratiques sorties tout droit de la production à la chaîne de l'industrie automobile – à laquelle elles ont emprunté les techniques de production de masse, la spécialisation des tâches, la fragmentation du travail, les procédés standardisés, l'autorité hiérarchique, et une main-d'oeuvre docile – nos écoles ont, miraculeusement et avec une étonnante efficacité, réussi à nous permettre de traverser le présent siècle. Mais il semble utopique de croire que, sans changement, elles pourront faire face aux défis du prochain siècle. Ce que l'on a trouvé acceptable jusqu'ici, pour ne pas dire toujours remarquable, est maintenant en danger réel de s'écrouler à moins d'être radicalement redéfini.

Pour nous, il est clair que l'école n'a jamais été, ni maintenant ni avant, la catastrophe dont parlent certains critiques, ou le triomphe que certains tenants continuent d'y voir. Et nous reconnaissons que, même si chacune de nos recommandations était appliquée scrupuleusement, on pourrait bien dire la même chose dans 25 ans.

Il y a, en fait, beaucoup de raisons pour lesquelles l'école sera toujours une source de déception sous un angle ou un

Nous avons conclu qu'une impulsion nouvelle, à valeur ajoutée, est indispensable pour rendre ces recommandations productives – une impulsion qui, par son propre élan, peut piloter ou stimuler le processus de changement et avoir un impact sur le rôle des partenaires clés du système d'éducation. Ce sont les quatre forces motrices qui fournissent cette impulsion première.

autre. Le fait est qu'il n'existe aucune solution scientifique à la crise de l'éducation comme, avouons-le franchement, certaines et certains d'entre nous l'ont cru avec innocence quand nous avons commencé nos travaux.

D'abord et avant tout, l'école est une entreprise humaine qui tente de développer et de façonner l'intelligence et l'esprit humain, avec toutes les imperfections et le manque de précision que cela suppose. Si nous souscrivons à l'idée que cette période en est une de miracles scientifiques et que le développement de la connaissance y est exponentiel, il faut bien admettre que, jusqu'ici, les chefs de file du monde entier – avec toutes leurs convictions passionnées et érudites – n'ont pas réussi à s'accorder sur la façon dont se développe la personnalité humaine ni sur la façon dont on apprend. Il ne faudrait pas non plus négliger la diversité des systèmes de valeurs personnelles et collectives dans lesquelles se produit un tel phénomène.

N'importe quel enfant d'école qui a vu les nouvelles de la veille à la télévision peut témoigner que, trop souvent, il y a très peu de rapports entre le savoir et la sagesse. Si toutes les institutions développées par les humains sont faillibles, il est difficile de comprendre pourquoi, parmi toutes les entreprises fragiles et précaires possibles, l'école soit celle qu'on voudrait sans faille et supérieure à toutes les autres.

Lorsque la société se désiste de responsabilités et de fardeaux de plus en plus lourds en s'en déchargeant sur le système d'éducation, devrions-nous être particulièrement déçus ou surpris si ce système ne réussit pas là où la famille, la collectivité, les organismes sociaux ou religieux ont échoué?

Toutefois, au nom du réalisme, même lorsque la Commission recommande vivement des attentes modestes, nous nous retrouvons, à la fin de nos travaux, animés d'un optimisme surprenant mais encourageant face aux énormes possibilités que l'avenir peut nous offrir – non pas qu'il nous *offrira*, mais qu'il *peut* offrir, car la réussite est loin d'être inévitable.

Sur le chemin de notre avenir

Nous nous tournons maintenant vers les conclusions dominantes que nous avons tirées, les recommandations que nous considérons nécessaires, avant de proposer comment ces recommandations peuvent être mises en oeuvre de façon efficace.

En cherchant le meilleur système d'apprentissage possible pour l'Ontario, nous ne privilégions ni ne recommandons une formule en particulier, parmi les mouvements et les virages en vogue dans les systèmes d'éducation du monde industrialisé – qu'il s'agisse d'éducation basée sur les résultats, de gestion par l'école, de lecture corrective, de sensibilisation phonématique, d'écoles efficaces, de fusion de conseils scolaires, d'évaluation authentique ou d'autres mouvements semblables. En fait, nous avons évité certains termes dont le sens a été tellement obscurci par les désaccords ou les malentendus qu'ils provoquent, que nous considérons qu'ils en sont devenus inopérants; l'apprentissage centré sur l'enfant, la restructuration, et le constructivisme en sont de bons exemples. Il est clair, pour nous, que si ces notions, ou une foule d'autres, étaient ces panacées qui n'attendent qu'à être découvertes, comme beaucoup le pensent, le monde les aurait déjà découvertes.

Le hic est que, non seulement, il n'existe pas de formule magique, mais que toute formule magique serait dangereuse. On dit que pour tout problème complexe, il y a une solution simple : la chose s'avère immanquablement une erreur.

Presque tous les genres de réformes ont reçu à la fois un appui retentissant et une vigoureuse condamnation, avec à peu près la même intensité et sur la base de recherches tout aussi sérieuses les unes que les autres. Même si nous sommes prêts à identifier des aspects de certains de ces mouvements (pas tous, mais certains) et à en penser du bien – car tout changement, faut-il le répéter, n'est pas progrès – aucun ne nous semble de cette importance absolue sur laquelle fonder une réforme.

Toutefois, la Commission est confiante que la province a une possibilité réelle d'offrir un système d'apprentissage la vie durant, de qualité supérieure et efficace. Cela est réalisable.

Mais – et il s'agit d'un mais de taille – quatre partenaires clés du système d'apprentissage doivent être disposés à transformer leurs rôles et les rapports qu'ils entretiennent entre eux, si l'on veut que le système fonctionne bien, comme nous croyons qu'il le peut. Ces partenaires sont les élèves, le corps enseignant, les familles des élèves et la collectivité. Pour utiliser une expression de plus en plus courante, leurs rôles doivent être réinventés.

Plutôt que de simplement baser nos espoirs sur les outils plus conventionnels de la réforme scolaire, notamment les mesures d'évaluation, les programmes de rattrapage ou l'accélération, nous en sommes arrivés à la conclusion qu'il existe une approche au changement différente, une qui a plus de chances de succès.

Dans la mesure où les prescriptions traditionnelles semblent ne jamais déboucher sur un changement significatif, nous croyons qu'une approche supposant une «valeur ajoutée» s'impose. Nous voyons quatre forces motrices indispensables à une transformation en profondeur du système, qui puissent soutenir les partenaires clés en les aidant à assumer les nouveaux rôles que nous leur proposons, et susceptibles d'initier les autres réformes que nous recommandons. Que nous les appelions «piliers» d'un système renouvelé, «moteurs» qui le font marcher, ou «leviers» qui l'ouvrent sur des forces plus grandes, nous voyons clairement le rôle que ces stratégies de changement peuvent jouer dans la transformation du système.

Les quatre forces motrices sont les suivantes : l'éducation de la petite enfance, le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, les technologies de l'information et l'éducation en partenariats communautaires. Cela ne signifie pas, évidemment, que nous n'avons rien à dire sur les matières habituelles : comme on le verra, nous proposons des recommandations sur pratiquement tout ce qui a des répercussions sur la capacité de la collectivité à faire des écoles d'excellents établissements d'apprentissage.

Cependant, aucune de ces recommandations n'est une nouveauté : chacun des changements que nous proposons a été éprouvé dans une juridiction ou l'autre, sans avoir amené de changement positif majeur. Mais nous avons conclu qu'une impulsion nouvelle, à valeur ajoutée, est indispensable pour rendre ces recommandations productives – une impulsion qui, par son propre élan, peut piloter ou stimuler le processus de changement et avoir un impact sur le rôle des partenaires clés du système d'éducation. Ce sont les quatre forces motrices qui fournissent cette impulsion première.

Éducation de la petite enfance

Le premier moteur est l'éducation de la petite enfance, qui commence quand l'enfant atteint l'âge de trois ans. Les enfants qui passent par un processus soigneusement planifié d'éducation préscolaire y gagnent énormément sur le plan des compétences, de la capacité de s'adapter et des attitudes positives face à l'apprentissage. Une excellente éducation de la petite enfance permet aux jeunes enfants de mieux comprendre la valeur et l'importance capitale de l'apprentissage formel; elle accroît les attentes du personnel enseignant face aux capacités des enfants et les attentes des parents face au personnel enseignant quant aux rapports individuels de celui-ci avec chaque enfant. Les recherches récentes démontrent que les enfants, aussi bien dans les milieux privilégiés que dans les milieux défavorisés, profitent de ce genre d'éducation si celle-ci commence très tôt et est de qualité.

Perfectionnement professionnel du personnel enseignant

Le deuxième moteur est l'éducation et la formation des enseignantes et des enseignants. Les compétences et la confiance en soi du corps enseignant dans ses divers rôles d'apprenants, de professionnels, d'instructrices et

d'instructeurs ou de guides pour les élèves, augmenteraient sensiblement si tous passaient par un processus grandement amélioré de préparation initiale et de perfectionnement continu.

De toute évidence, on ne peut pas enseigner ce que l'on ne sait pas, et si l'on doit apporter des changements importants dans le programme d'études et l'organisation du système d'éducation, il faudra assurer au personnel enseignant l'appui nécessaire à l'initiative et au perfectionnement professionnel en cours d'emploi. Le désir de changer les structures organisationnelles et les programmes d'études ne doit pas nous faire perdre de vue que l'éducation demeure une affaire d'enseignantes et d'enseignants, pris individuellement, qui travaillent avec des élèves afin de réussir à éveiller leur amour d'apprendre. Ces rapports humains constituent l'essence même de nos écoles, et le meilleur point de convergence de nos efforts.

Les technologies de l'information

En troisième lieu, nous croyons qu'à la fois les élèves et le personnel enseignant pourraient être plus réceptifs à l'ensemble du processus d'apprentissage si la technologie de l'information en fait partie intégrante, et est perçue comme un élément vital des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La nouvelle technologie ne peut pas se substituer aux enseignantes et enseignants; intelligemment utilisée et guidée par un personnel enseignant ayant reçu une préparation exhaustive, elle pourrait cependant aider à redéfinir le cadre traditionnel de l'apprentissage et de l'enseignement.

Une nouvelle étude américaine souligne l'aspect potentiellement libérateur de l'apprentissage enrichi par la technologie :

> Les véritables promesses de la technologie se trouvent dans la salle de classe. La technologie permet aux écoles d'aujourd'hui d'échapper à la mentalité de chaîne de montage de l'école-usine. L'équipement informatique et les logiciels qui sont développés permettent aux éducatrices et aux éducateurs de personnaliser l'apprentissage. Contrairement à la formule de cours magistraux et d'exercices en laboratoire où tous doivent suivre le même pas, l'ordinateur et les autres technologies de télécommunications permettent aux élèves d'avancer à leur propre rythme. Les technologies d'apprentissage qui se sont révélées efficaces ont démontré leur capacité de piquer la curiosité de l'élève et d'accroître sa motivation, l'incitant non seulement à consacrer une plus grande partie de son temps à apprendre mais aussi à s'impliquer davantage dans ce qu'il ou elle fait. [trad.]
>
> American National Education Commission on Time and Learning, *Prisoners of Time* (Washington, DC Government Printing Office, 1994).

L'éducation en partenariats communautaires

Enfin, l'ensemble du processus d'apprentissage serait grandement renforcé si l'école devenait une authentique institution communautaire. L'école fait partie de la communauté et la communauté englobe l'école. C'est pour cette raison qu'il est capital que les organismes sociaux, les organisations religieuses et communautaires, les entreprises locales et les syndicats, les collèges communautaires et les universités se partagent le fardeau, surtout le fardeau des besoins non scolaires qu'on laisse porter à nos écoles.

Ce type d'alliances permettrait au personnel enseignant de se concentrer sur sa tâche principale, l'enseignement et l'apprentissage, et de se pencher sur la question des programmes d'études surchargés et sur l'extension excessive du système. Les partenariats communautaires pourraient aider l'école à accéder aux ressources, à l'expertise et aux services qui contribueraient à l'éducation du plus grand nombre possible d'élèves, et qui offriraient à la collectivité un rôle capital dans la vie de l'école.

En fait, nous pouvons aller plus loin et affirmer qu'à moins que le concept de partenariat ne cesse d'être simplement une belle rhétorique pour devenir un élément

de la nouvelle réalité du système d'éducation, il est illogique d'espérer que l'école réussisse à s'acquitter de ses responsabilités actuelles, sans parler de ses obligations futures.

Nous sommes convaincus que ces quatre forces motrices ou leviers représentent une condition *sine qua non* du système de demain. Ensemble, ils constituent une série d'impulsions dynamiques et interreliées dont la synergie est capable de propulser la reconstruction du système actuel.

Ces moteurs ou leviers sont conçus pour mettre en mouvement l'ensemble des changements cruciaux à apporter aux programmes d'études qui sont au coeur des réformes que nous proposons. Ils sont présentés au Volume II du présent rapport, *Apprendre : notre vision de l'école.* Dans cette partie, nous recommandons ce que nous avons appelé un programme de «littératies»* ou savoirs de base.

Le programme d'études

Ayant avant tout établi le principe de la nécessité fondamentale de développer la «littératie» en lecture et en écriture, et ayant décrit l'acquisition de ces savoirs comme la première tâche de l'éducation, nous avons ensuite consciemment élargi le sens de la notion de «littératies». Nous avons souligné qu'outre les compétences en lecture, en écriture et en calcul, il faut aussi des «littératies» dans le domaine des sciences, des valeurs et des rapports interpersonnels et collectifs, ainsi qu'en informatique. On verra rapidement que nous sommes convaincus que les écoles efficaces développeront assurément, chez la plupart des jeunes, un haut niveau d'habileté et une compréhension approfondie de toute une gamme de matières.

Le programme scolaire que nous envisageons commence quand l'enfant a trois ans, à titre facultatif, et devient obligatoire quand il ou elle a six ans. Il s'agit d'un plan d'apprentissage à long terme, qui s'étale sur diverses transitions scolaires et personnelles, et qui offre à chaque enfant des possibilités croissantes d'engagement personnel, assorties des conseils et des services d'orientation offerts par une éducatrice ou un éducateur motivé. Ce plan démarre le jour où l'enfant entre à l'école et continue jusqu'au jour où elle ou il obtient son diplôme.

*Terminologie du fichier-maître, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada

Le plan est basé sur la dimension humaine du système d'apprentissage, et exige, avant tout, que les élèves et le personnel enseignant travaillent ensemble de façon productive; que les familles valorisent ce qui se passe à l'école; que les enseignantes et enseignants agissent en partant du principe que la famille fait partie intégrante de la vie scolaire de l'élève; et que la communauté locale ainsi que les professionnels de l'enfance et de la jeunesse assument une part du fardeau de plus en plus lourd que l'on demande à l'école de porter.

Il s'agit d'un plan qui veut que le personnel enseignant, les parents et les effectifs étudiants partagent une définition claire et nette de ce que l'on attend de l'élève aux diverses étapes de son éducation. Et, étant donné que la communauté est un partenaire clé du système d'apprentissage, nous pensons qu'elle doit également être informée du degré d'efficacité de l'éducation offerte à ses jeunes.

Des idées à l'action

Comment arriverons-nous à concrétiser ces changements? Pour l'essentiel, la Commission estime que des changements complexes ne se peuvent que s'ils sont guidés et soutenus depuis la base jusqu'au sommet et inversement. Du gouvernement au foyer, du foyer au gouvernement, et à tous les nombreux plans intermédiaires – tout le monde doit se donner la main pour arriver à transformer le système.

Nous ne sommes ni des naïfs ni des coeurs tendres. Nous comprenons parfaitement bien que ce que nous recommandons ne se produira pas aisément. Aucune de nos quatre stratégies clés ni la vision qu'elles sont censées animer

Le plan est basé sur la dimension humaine du système d'apprentissage, et exige, avant tout, que les élèves et le personnel enseignant travaillent ensemble de façon productive; que les familles valorisent ce qui se passe à l'école; que les enseignantes et enseignants agissent en partant du principe que la famille fait partie intégrante de la vie scolaire de l'élève; et que la communauté locale ainsi que les professionnels de l'enfance et de la jeunesse assument une part du fardeau de plus en plus lourd que l'on demande à l'école de porter.

et soutenir ne représente la solution toute simple que le monde attend depuis des décennies. Au contraire, le projet que nous proposons est un projet complexe, à long terme, dans lequel il faudra franchir des obstacles – dont certains seront assez difficiles à surmonter. Si aucune des composantes ne peut être mise en oeuvre dès demain, certains aspects pourraient être instaurés le jour suivant afin d'engager le processus de changement presque immédiatement.

En fait, des initiatives importantes peuvent être prises sans attendre les directives du ministère de l'Éducation et de la Formation : les parents, le personnel enseignant, les directrices et directeurs d'école, les conseillères et conseillers scolaires, les gestionnaires, de même que les universités, les facultés d'éducation, le milieu des affaires et les organismes communautaires, pourraient tous engager le processus du changement sans délai.

La mise en oeuvre comme telle doit être effectuée avec sensibilité, et il faut reconnaître que si elle est opérée à la légère, elle déstabilisera davantage un système déjà fragile et précaire. Les parents accueilleront avec scepticisme un changement important à moins d'y voir au moins quelques avantages immédiats. Et, si les membres du personnel enseignant ne sont pas traités en collaborateurs dès le début, ils éprouveront du ressentiment envers une autre vague d'ingérences dans leur vie déjà surchargée.

Alors que la reconstruction complète du système devrait et doit s'étaler sur plusieurs années, il faut en même temps apporter des réformes positives rapides, et pas seulement pour la forme mais pour convaincre la collectivité que le jeu en vaut la chandelle. Il faudra inventer des processus de consultation publique nouveaux et crédibles pour suivre et évaluer les éléments de transformation du système et faire en sorte que la responsabilité publique devienne réalité.

Nous ne minimisons ni ne camouflons le défi que nous posons. Il nous faut insister sur le fait que si chacun des quatre moteurs ou leviers constitue une énergie en soi, notre objectif pourra mieux se concrétiser s'ils opèrent en s'appuyant les uns sur les autres. On limite ce que les enfants peuvent apprendre si l'on ne met pas à leur disposition des enseignantes et des enseignants profondément motivés, bienveillants, bien formés et expérimentés. On limite aussi ce que les enseignantes et enseignants peuvent enseigner si leurs élèves ne sont pas disposés à apprendre et à accepter l'école comme faisant partie intégrante de leur vie. Les écoles où l'on adopte des stratégies qui font fi des nouvelles technologies de l'information limitent leur capacité de rendre les connaissances accessibles aux générations futures et leur capacité d'être pertinentes et intéressantes pour ces générations. Quant aux écoles qui ne sont pas organiquement liées aux communautés locales, aux familles, au milieu des affaires, aux organismes sociaux et de santé qui les entourent, elles limitent leur capacité de répondre aux besoins des enfants.

À notre avis, les quatre moteurs ou leviers constituent une stratégie convaincante pour assurer la mise en oeuvre du système d'apprentissage amélioré que nous envisageons. Ils portent en eux la possibilité de surmonter d'importants obstacles : une jeunesse passive, égarée, aliénée; des enseignantes et des enseignants isolés, surchargés, incompris; des édifices imposants qui traduisent symboliquement la façon dont l'école est coupée de la vraie vie à l'extérieur de ses murs et des communautés humaines qui l'entourent.

Sans ces quatre forces motrices, notre programme d'études en «littératies» ou savoirs de base, ainsi que la plupart de nos autres recommandations, n'arriveront pas à secouer le système comme il en a besoin. Avec elles, et avec leur capacité de s'animer et de se renforcer les unes les autres, des changements significatifs peuvent être apportés à l'éducation en Ontario – comme le démontre le présent rapport. Avec eux, estimons-nous, l'excellence et l'équité deviennent possibles.

En tant qu'entreprise humaine, le système scolaire ne sera jamais autre qu'une oeuvre en devenir. Comme

l'apprentissage, l'école est à la fois une fin et un processus. Rien n'est parfaitement clair et net dans les entreprises humaines, et l'apprentissage fait partie de celles qui sont les plus complexes. Même avec la meilleure volonté du monde – et il serait peu réaliste de croire que la bonne volonté prévaudra toujours – les êtres humains bâtissent leurs institutions à leur image : de façon imparfaite. Comme nous l'a déjà enseigné, il y a longtemps, un pionnier de l'éducation, l'américain John Dewey, l'école n'est pas qu'une préparation à la vie, elle est la vie.

Pour l'amour d'apprendre ne promet ni le paradis, ni des panacées, ni la lune. Mais si l'on se fonde sur ce que nous avons appris en écoutant des milliers d'Ontariennes et d'Ontariens, en nous imprégnant des constatations de la recherche, des leçons et de l'expérience des autres, nous sommes convaincus que nous offrons la possibilité de réaliser des progrès importants. La population de l'Ontario, favorisée de bien des manières, possède un bon système d'éducation. Sur cette base solide, si elle en a la volonté, il lui est maintenant possible de façonner avec succès une culture d'apprentissage jamais encore établie dans le monde.

À condition qu'elle en ait la volonté.

La Commission royale sur l'éducation

Nous avons entrepris une foule d'activités dans le cadre du mandat de la Commission royale. Nous avons notamment passé en revue les études sur l'éducation en Ontario publiées avant la nôtre, et nous avons compilé nombre de rapports de recherche publiés ces dernières années par des spécialistes de l'éducation un peu partout dans le monde. Nous avons également fait appel à un grand nombre de spécialistes des domaines qui nous posaient le plus de problèmes.

Mais surtout et avant tout, nous avons écouté les Ontariennes et les Ontariens. Non seulement avons-nous passé trois mois à entendre des mémoires présentés au cours d'audiences publiques tenues aux quatre coins de la province, mais encore chacune et chacun de nous a-t-il visité plusieurs écoles. Nous avons tout fait pour rejoindre les jeunes, aussi bien les élèves qui réussissent dans notre système d'éducation que ceux et celles qui ont eu moins de succès, afin de les entendre eux-mêmes nous donner leurs opinions. Nous avons aussi voulu rejoindre des parents qui, nous le savions, ne seraient pas à l'aise de faire une présentation officielle. Nous avons reçu des milliers de mémoires par la poste et par courrier électronique, et d'autres commentaires ont été laissés dans notre boîte vocale.

Il n'a pas toujours été facile de déceler un consensus parmi toutes ces voix. Mais une chose est claire : les citoyennes et citoyens de cette province sont passionnés par leur système d'éducation.

Le 4 mai 1993, l'honorable Dave Cooke, ministre de l'Éducation et de la Formation, annonçait la création de la Commission royale sur l'éducation* en réponse aux préoccupations croissantes exprimées par le monde de l'éducation, la population en général et le gouvernement de l'Ontario.

Dans le décret, établissant la Commission, le gouvernement avait souligné la nécessité «d'élaborer de nouvelles politiques en éducation afin de bien préparer les jeunes de la province à relever les défis du XXIe siècle». Notre mandat était donc de «présenter une vision et un plan d'action pour orienter la réforme de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire en Ontario».

Le gouvernement précisait quatre questions qui devaient retenir notre attention : une «vision» cohérente du système, les programmes d'éducation dans les écoles de l'Ontario, la redevabilité de comptes et la gestion du système d'éducation.

Consultations publiques

Notre première priorité a été d'aller découvrir ce que les gens de l'Ontario pensent de l'éducation. Nous avons mené des consultations auprès du plus grand nombre possible de particuliers, de groupes et d'organismes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire; nous avons visité des écoles et suivi diverses stratégies d'approche pour aller vers les gens plus difficiles à joindre; nous avons également utilisé les médias et l'informatique pour atteindre encore plus de personnes intéressées de façon à pouvoir entendre ce qu'elles avaient à dire sur les quatre questions susmentionnées et sur bien d'autres sujets.

Discussions avec les gens

Nous avons d'abord préparé un dépliant d'information, *Éducation,* qui expliquait la tâche qu'on nous avait assignée et qui invitait les personnes et les groupes ou organismes à participer en précisant les dates auxquelles se tiendraient les audiences publiques dans toutes les régions de la province.

Nous avons passé des annonces dans les journaux locaux pour inviter les gens à participer aux audiences publiques. Nous avons émis des communiqués de presse et discuté de notre mission avec les journalistes, et avons préparé des envois postaux spéciaux à l'intention de groupes de femmes, d'associations ethnoculturelles et de groupes de personnes handicapées. Nous avons ainsi rejoint des milliers de personnes.

Durant 12 semaines de l'automne 1993, dans 27 villes de la province, 1 396 groupes et individus sont venus faire des exposés devant la Commission. Nous avons écouté des parents, des enseignantes, des enseignants, des élèves, des conseillères et des conseillers scolaires, des administratrices et des administrateurs scolaires, de même que des représentantes et des représentants du milieu des affaires, de groupes et organismes francophones, d'associations multiculturelles, de groupes autochtones, de syndicats, de collèges et d'universités. Des intervenantes et intervenants des milieux de la bibliothéconomie, du service social, de la police, de la médecine et des églises, et bien d'autres encore, toutes et tous intéressés à exprimer leurs points de vue, sont également venus présenter leurs opinions. La majorité de

* En anglais : sur «l'apprentissage» (learning)

ces personnes et de ces groupes nous ont également remis un mémoire écrit pour appuyer leurs interventions. Un grand nombre de personnes ont ainsi donné des témoignages passionnés et articulés, éclairés et persuasifs.

Pour mieux saisir le milieu de l'éducation de l'Ontario d'aujourd'hui, nous avons passé une semaine dans certaines écoles et, pendant plusieurs mois, avons visité d'autres écoles, de façon régulière, pour y suivre l'évolution de projets particulièrement intéressants et innovateurs.

Couverture médiatique

Au cours de ces 12 semaines d'audiences publiques, nous nous sommes adressés des centaines de fois aux journalistes de la radio, de la télévision et de la presse écrite et avons fait l'objet d'une vaste couverture médiatique, permettant ainsi à des milliers d'Ontariennes et d'Ontariens de participer à ce débat crucial sur l'avenir du système d'éducation de l'Ontario.

Bon nombre des audiences publiques ont été enregistrées par des stations de télévision et de câblodistribution locales et rediffusées partout dans la province durant l'hiver de 1993-1994; nous avons également participé à de nombreuses émissions télévisées consacrées exclusivement à la Commission royale et à son travail.

Le Baton Broadcasting System, un réseau de télévision ontarien qui a des stations à North Bay, Ottawa, Toronto et Sudbury, a réservé une heure d'antenne à la Commission pour une émission téléphonique qu'ont regardée plus de 100 000 téléspectateurs en décembre 1993, peu de temps après la dernière de nos audiences publiques.

TVOntario et La Chaîne Française nous ont aussi aidés à rejoindre encore plus d'Ontariennes et d'Ontariens en diffusant le «Sommet de l'éducation» en janvier 1994. Les commissaires ont participé à bien des débats et à d'autres programmes, en anglais et en français, durant ce sommet d'une semaine, rejoignant ainsi des milliers d'autres téléspectatrices et téléspectateurs. Les émissions en français se sont avérées particulièrement utiles, puisqu'elles ont permis à la Commission d'entendre de nouveaux points de vue sur les questions reliées à l'éducation en français.

Un article de journal en particulier a provoqué une réaction générale : celui que Michael Valpy signait dans le *Globe and Mail*, le 2 octobre 1993. Après avoir passé une semaine à visiter des écoles de l'est de l'Ontario avec un des coprésidents de la Commission, M. Valpy a rédigé cet article sur «le facteur 40 pour 100», c'est-à-dire ce qui, selon lui, représente la proportion d'élèves aux prises avec des problèmes non scolaires nuisant à leur apprentissage : pauvreté, parents indifférents ou violents, régime alimentaire inadéquat, problèmes émotifs ou autres. Cet article de Valpy revenait souvent durant les audiences publiques et au cours de conversations avec des enseignantes, des enseignants, des directrices et des directeurs d'école, et nous l'avons vu affiché dans bien des écoles.

Extension des consultations

La population s'intéresse vivement à l'éducation : le flot des soumissions que nous avons reçues le confirme. En effet, plus de 1 500 mémoires et vidéocassettes sont parvenus aux bureaux de la Commission, et plus de 350 personnes ont composé notre numéro spécial 1-800 pour enregistrer leurs opinions de vive voix. À ceci s'ajoutent les quelque 1 500 messages transmis au service de téléconférence informatique de la Commission sur TVOnline/ChaîNET, le tableau d'affichage électronique prototype de TVOntario/La Chaîne.

La Commission a aussi publié deux numéros bilingues de *Éducation à la une*, afin de tenir les personnes intéressées au courant des activités de la Commission et d'explorer certaines des questions les plus urgentes soulevées par le monde de l'éducation. Cinquante mille exemplaires de chaque numéro de Éducation à la une ont été distribués dans le monde de l'éducation, aux parents et à bien d'autres personnes intéressées partout en Ontario.

En plus des audiences publiques – pendant lesquelles les gens venaient parler aux membres de la Commission – nous nous sommes déplacés, individuellement ou en petits groupes, pour aller discuter avec les gens. Nous avons organisé des rencontres avec des groupes d'immigrants de même qu'avec des parents, des enseignantes, des enseignants et des membres du personnel administratif et de soutien de certaines écoles, et ce dans des collectivités aussi diversifiées que le centre-ville de Toronto et Moosonee; nous avons tenu une téléconférence avec des gens de Timmins et deux vidéoconférences avec des personnes représentant les communautés ethnoculturelles de Toronto et d'Ottawa.

Non seulement avons-nous beaucoup appris des élèves et de groupes d'élèves partout en Ontario, mais nous avons aussi tenté de rejoindre encore plus de jeunes en installant des kiosques dans les centres d'achats de diverses municipalités de la province. Nous avons choisi les centres d'achats parce que les jeunes aiment bien s'y rassembler et que cela nous permettait d'entendre le point de vue de gens qui n'auraient probablement pas participé autrement à nos travaux et de discuter de questions d'éducation avec eux. Cet exercice aura donc donné à 1 200 personnes de Windsor, Sault Ste. Marie, Ottawa et Toronto l'occasion de nous faire part de leurs opinions sur l'éducation.

Sous la direction d'un animateur communautaire et d'une commissaire, une équipe de volontaires a été mise sur pied pour aller rencontrer des jeunes dans les écoles et à l'extérieur des écoles, notamment dans des centres communautaires et dans des salles de jeux électroniques. Partout dans la province, des élèves ont pris l'initiative d'interroger un grand nombre de leurs camarades, ce qui, en retour, nous a permis de connaître les idées de milliers d'autres jeunes.

Des commissaires, des membres du personnel et des bénévoles se sont aussi rendus dans des centres de détention, des prisons, des maisons d'hébergement pour adolescentes enceintes, des centres communautaires, de même qu'auprès d'organismes culturels, dans le cadre de 36 réunions et groupes de discussions.

Expertise et recherche

À la suite des audiences publiques, la Commission a consulté un grand nombre de spécialistes en éducation : professeures et professeurs d'éducation, psychiatres de l'enfant, psychologues, analystes des politiques publiques, et autres.

Tout au long de l'existence de la Commission, notre équipe de recherche a procédé à un examen exhaustif de la documentation et des travaux de recherche reliés à l'éducation. De plus, la Commission a rencontré des experts en la matière et commandé la rédaction de politiques éducatives comblant des lacunes sur des points spécifiques.

Les commissaires et l'équipe de recherche ont aussi rencontré des éducatrices et des éducateurs de l'Ontario et d'autres provinces du Canada, de même que des États-Unis et d'ailleurs.

Rencontres des commissaires

Une fois révolue la période des audiences publiques, des rencontres avec les gens, de la couverture médiatique, des consultations auprès du plus grand nombre possible de personnes intéressées et auprès de spécialistes, et après avoir pris connaissance d'une montagne de documents de recherche, nous avons entrepris notre tâche suivante, et non la moindre : celle d'exprimer en termes clairs et justes ce que nous avions vu et entendu, de discuter entre nous des nombreux aspects contestés et complexes et de rassembler nos idées, nos opinions et nos convictions pour la production du présent rapport.

L'éducation et la société

En repassant, comme il m'arrive souvent, ces temps-ci, par mes années de jeune institutrice, dans une école de garçons, en ville, je revis, toujours aussi chargé d'émotion, le matin de la rentrée. J'avais la classe des tout-petits. C'était leur premier pas dans un monde inconnu. À la peur qu'ils en avaient tous plus ou moins, s'ajoutait, chez quelques-uns de mes petits immigrants, le désarroi, en y arrivant, de s'entendre parler dans une langue qui leur était étrangère.

[. . .] Et je remarquai enfin qu'il avait presque une attitude de priant quand, après avoir écrit ses lettres, il s'accordait pendant un moment de les contempler. Quelle histoire écrivait-il donc, sans avoir besoin pour la connaître de pouvoir la lire?

Peu à peu me venait à l'idée qu'il n'était pas commandé seulement de lui-même dans son acharnement à écrire. Mais peut-être par une faim lointaine. Une mystérieuse et longue attente.

Gabrielle Roy, dans *Ces enfants de ma vie*

Regarding Ryerson through our backward prism
We find no madness in his Methodism,
But see in all those works he left behind
The logic of his energetic mind.
The House he built remains – though renovated
By many hands, as previously related;
Some minister, concerned to waterproof,
Deciding that he needs to raise the roof
Whereafter his successor with disdain
Decides she ought to lower it again.
Yet still there stands the ever open door
And cross the threshold still the children pour.
The teachers still their expertise bestow
And still the generations come and go.
And on foundations that still stand secure
The House that Ryerson built will endure.

Hugh Oliver, from *The House That Ryerson Built*

Dans le chapitre suivant, nous ferons part de certains points de vue, entendus lors des audiences publiques, sur l'éducation en Ontario. Mais, tout d'abord, remontons brièvement dans le temps pour déterminer si notre époque est unique dans l'histoire de l'éducation au Canada ou si elle ne représente qu'une étape d'un processus cyclique de remises en question.

Nous commencerons par tracer un bref historique de l'éducation publique en Ontario. Ensuite, nous étudierons l'orientation plus récente des politiques en matière d'éducation afin de retracer l'évolution du système actuel. Puis nous décrirons les facteurs socio-économiques et démographiques qui exercent actuellement une influence sur le système d'éducation et nous parlerons brièvement de financement. Viendront par la suite des statistiques descriptives sur l'ampleur et la complexité du système scolaire de l'Ontario de même que des indicateurs de l'état du système. Pour terminer, nous examinerons le contexte national et international actuel pour une réforme de l'éducation.

L'éducation en Ontario : un bref historique

Il existe de nombreuses versions de l'histoire de l'éducation en Ontario. Comme le souligne Rebecca Coulter, professeure à l'Université Western Ontario, les premiers ouvrages publiés sur le sujet (du moins ceux écrits en anglais) parlent du «progrès et de l'essor glorieux de l'éducation [trad.]»[1], tandis que les ouvrages plus récents font une analyse plus critique et se penchent sur la façon dont l'école a permis de maintenir la hiérarchie sociale et les rapports entre les classes sociales, entre les sexes et entre les groupes linguistiques et ethniques. Les historiennes et les historiens francophones, pour leur part, ont étudié un sujet passé sous silence par la plupart des ouvrages anglophones : la lutte de la communauté franco-ontarienne pour l'éducation en langue française[2].

Les pionnières et les pionniers du système d'éducation de l'Ontario étaient, pour la plupart, convaincus que l'éducation allait de pair avec la religion. L'Église catholique contribua à la formation de l'éducation de langue française au XVIIe siècle; au XIXe siècle, l'Église anglicane, sous la direction du Révérend John Strachan, président du General Board of Education, décida d'instruire un petit groupe d'enfants de langue anglaise de la colonie de York, mettant l'accent sur les *grammar schools* en vue de former les leaders éventuels de la communauté. D'autres groupes religieux, notamment les méthodistes, préconisaient l'éducation de base pour tous les enfants de la colonie.

Les parents ont joué un rôle déterminant dans l'orientation des premières écoles, embauchant très souvent un personnel enseignant itinérant ou confiant à l'un des leurs la responsabilité d'enseigner les matières fondamentales aux enfants, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul. La religion motivait souvent cette démarche, les ministres rappelant aux fidèles (de religion protestante dans l'ensemble) leur devoir de s'assurer que leur progéniture puisse lire, comprendre et suivre les enseignements de la Bible.

Les efforts des parents visant à assurer l'instruction élémentaire de leurs enfants furent récompensés en 1816, lorsque le gouvernement a accepté de leur fournir une aide limitée. Le professeur Willard Brehaut écrit : «Alors que le

mouvement de soutien public prenait de l'essor, on était témoin des premiers signes d'un plus grand contrôle de l'État. L'histoire de l'éducation en Ontario, et sur d'autres territoires, a démontré que le soutien et le contrôle publics vont généralement de pair.»[3] [trad.]

La «Common School Act»
Dans les années 1840, ce sont les diverses lois sur l'éducation qui jouèrent le plus grand rôle dans l'orientation du système d'éducation. La première, la *Common School* Act de 1841, doublait les subventions de l'État aux écoles et prescrivait des taxes foncières obligatoires pour le financement des écoles élémentaires. Au début de la même décennie, la province mit sur pied le General Board of Education (conseil scolaire général), constitué d'un surintendant et de six conseillers. À la fin des années 1840, des règlements sur l'organisation, la classification des enseignantes et des enseignants et l'approbation des manuels scolaires servaient de fondation à une administration centralisée des écoles.

C'est grâce aux efforts des méthodistes, et plus particulièrement d'Egerton Ryerson, que la notion de l'éducation de base pour tous fit tant d'adeptes durant cette période. Ryerson, surintendant de l'éducation en Ontario de 1844 à 1876, appuya avec ferveur l'établissement d'un système public fondé sur le principe d'une éducation chrétienne mais non confessionnelle.

L'Église catholique a ouvert la première classe pour enfants catholiques de langue anglaise à Kingston, en 1839.[4] Dès le début, la question des écoles séparées a fait l'objet d'importants débats politiques. La *Scott Act* de 1863 a confirmé plus officiellement le statut des écoles catholiques en prévoyant leur financement et en leur permettant d'élire leurs propres conseillers scolaires. La *Loi constitutionnelle de 1867* garantissait les droits acquis des écoles confessionnelles au moment de la création du Canada moderne.

Ryerson s'était fortement opposé au financement des *grammar schools* (appelées aujourd'hui écoles secondaires) catholiques; selon lui, le financement des écoles confessionnelles ne pouvait que miner les fondements du système d'éducation publique. Les écoles reçurent certaines subventions à partir de 1807 mais, en dépit des intentions de Ryerson, ne passèrent pas sous contrôle de l'État avant 1871.

La scolarité obligatoire et la gratuité de l'éducation
Pendant bien des années, personne n'était tenu d'aller à l'école. Les frais de scolarité, les problèmes de transport et la nécessité pour les enfants de participer aux travaux de la ferme compromettaient la présence régulière des enfants à l'école. Ce n'est qu'en 1891 que l'État adopta une loi sur la présence obligatoire à l'école de tous les enfants de 8 à 14 ans; les parents, les tuteurs ou les tutrices contrevenant à cette loi se voyaient imposer une amende. Depuis 1919, les enfants doivent aller à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans.

Les frais de scolarité des écoles élémentaires furent abolis en 1871, permettant de surmonter un obstacle à l'éducation; les frais de scolarité pour les élèves du secondaire ne furent abolis qu'une cinquantaine d'années plus tard. Ces deux mesures étaient accompagnées de règlements provinciaux plus sévères portant sur la scolarité obligatoire.

La scolarité obligatoire à l'élémentaire et au secondaire exigea que les programmes d'études soient adaptés aux besoins d'une population élargie.

> Puisqu'il était évident que nombre d'élèves ne pouvaient ou ne voulaient pas suivre les cours de formation générale offerts au secondaire, il fallut offrir une gamme variée de programmes et de cours adaptés aux besoins d'un nombre beaucoup plus élevé d'élèves. C'est à cette fin que les autorités ont créé divers programmes, dont celui de formation manuelle et des sciences domestiques et, plus récemment, qu'elles ont fondé des écoles techniques et professionnelles.[5] [trad.]

Ce genre de programme différencié entraînait cependant le regroupement des jeunes en fonction de leurs origines socio-économiques, les empêchant ainsi de les transcender.

Le rôle et les compétences du personnel enseignant

En 1850, date de l'adoption de normes officielles de classification du personnel enseignant en Ontario, on exigeait peu des candidates et des candidats, sinon qu'ils sachent lire, épeler et écrire, qu'ils aient quelques notions de géographie et qu'ils connaissent les règles de base de la grammaire. Le niveau de compétence très variable du personnel enseignant de l'époque avait incité Ryerson à fonder à Toronto, en 1847, la première école normale en vue de former le personnel enseignant des écoles élémentaires. La deuxième école normale de la province ouvrait ses portes à Ottawa en 1875. (Le terme «école normale» a été remplacé par l'expression «collège de formation des enseignants» vers la fin des années 1950.)

Durant la seconde moitié du XIXe siècle, la province mit aussi sur pied quelques écoles pilotes, les *county model schools,* pour la formation du personnel enseignant; les exigences de ces écoles étaient moins rigoureuses que celles des écoles normales. Toutefois, elles avaient toutes fermé leurs portes en 1907. À l'instar du système d'éducation de l'Ontario, la formation du personnel enseignant de cette époque se caractérisait par une réglementation fortement centralisée[6].

Des manuels décrivaient en détail comment enseigner les matières dans les écoles normales et le département provincial de l'éducation était aussi chargé de préparer et de corriger les examens finaux des élèves de l'école normale.

Ce sont les associations professionnelles du personnel enseignant qui ont fait le plus pour établir et rehausser l'image de la profession. La province reconnut leur importance lorsqu'elle décréta la *Loi sur la profession enseignante,* en 1944, accordant au personnel enseignant l'adhésion automatique à la Fédération des enseignantes et enseignants de l'Ontario et à l'une des cinq organisations d'enseignantes et d'enseignants. (Contrairement à d'autres provinces, l'Ontario compte deux organisations pour le personnel enseignant des écoles élémentaires de langue anglaise : une pour les enseignants et l'autre pour les enseignantes.)

Un système en évolution

En Ontario, l'école à classe unique a été synonyme d'éducation pendant plusieurs générations, nonobstant les efforts de Ryerson visant à promouvoir l'agrandissement des régions. Pendant des générations, les écoles de chaque localité étaient administrées par un conseil constitué de trois hommes («trois hommes capables et discrets»).

Soucieux d'assurer l'efficacité et l'égalité en matière d'éducation, les gouvernements ont, au fil des ans, créé de plus grandes unités administratives de sorte qu'en 1969, au lieu des 2 000 petits conseils scolaires, on comptait un peu plus de 190 grands conseils dont la structure administrative était, pour la plupart, calquée sur le modèle du comté provincial. C'est à cette époque que l'école à classe unique, vestige des débuts de la colonie, passa à l'histoire.

Les programmes d'études et les méthodes d'enseignement

Les élèves des premières écoles ontariennes devaient souvent apprendre par coeur des matières qui n'étaient pas toujours utiles. Les enseignantes et les enseignants donnaient beaucoup de travail aux élèves mais enseignaient peu, jusqu'à la publication de manuels gradués approuvés par le gouvernement, qui leur permit de regrouper les élèves selon leur âge et leur niveau de compréhension des matières.

Les programmes d'études des premières écoles portaient sur les trois clés du savoir (la lecture, l'écriture et le calcul) de même que sur la religion. Parmi les textes de prédilection pour l'enseignement de la lecture, on retrouvait souvent la Bible et des petites brochures de piété. La publication de manuels normalisés modifia les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Dans les pages de son *Journal of Education,* Ryerson défendit avec ardeur ces nouvelles méthodes et, en 1851, il fonda le *Educational Depository,* un centre de documentation offrant supports pédagogiques, manuels et guides pédagogiques aux écoles et aux bibliothèques.

Avec le temps, le Ministère devint l'autorité en matière d'élaboration des programmes d'études provinciaux et des manuels scolaires en publiant la *Circulaire 14,* une liste de manuels autorisés dans les écoles de l'Ontario.

Les droits en matière d'éducation des minorités de langue française

L'histoire des écoles de langue française en Ontario remonte à plus de 300 ans, c'est-à-dire jusqu'en 1634, année de l'établissement d'une école à l'intention des enfants autochtones de la Huronie (aujourd'hui la région de Midland). Vers la fin de ce même siècle, les enfants des colons français eurent eux aussi leurs écoles, la première classe ouvrant ses portes à Fort-Cataraqui (aujourd'hui la ville de Kingston), en 1676.

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, les écoles de langue française étaient financées comme les écoles de langue anglaise et jouissaient du même statut. Catholiques pour la plupart, elles étaient assujetties aux mêmes règles et restrictions que leurs homologues de langue anglaise et ne recevaient aucune subvention après la 10e année.

L'éducation en langue française a été marquée par la controverse. Même si l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* garantissait les droits des francophones, ces droits demeuraient précaires. À partir de la création du Canada moderne jusqu'au début du XXe siècle, la province restreignit les droits de la population franco-ontarienne qui, étant minoritaire, n'exerçait pas la même influence que la majorité anglophone.

Lorsque le gouvernement adopta le *Règlement 17,* en 1912, limitant l'enseignement en français à la 1re et 2e année, la population franco-ontarienne livra bataille sous l'étendard de l'Association canadienne-française de l'éducation de l'Ontario. En vigueur jusqu'en 1927, le *Règlement 17* n'a toutefois pas été abrogé avant 1944. Cette lutte fut aussi le point tournant de la lutte de la population franco-ontarienne pour ses droits en matière d'éducation et pour le contrôle de ses écoles.

Les rôles de l'éducation

Le débat sur le rôle de l'éducation a commencé dès la création des premières écoles. L'éducation devait-elle préparer au monde du travail, contribuer à l'épanouissement de l'individu, enseigner à la jeunesse les devoirs de la citoyenneté, inspirer aux élèves des sentiments patriotiques, renforcer l'éthique chrétienne, ou tout simplement offrir une bonne formation générale? Non seulement le rôle de l'école ne faisait pas l'unanimité, mais chacun des rôles préconisés était défini de façon bien différente, selon l'époque.

Selon les observations d'un chercheur :

> Depuis les 150 dernières années, les écoles ont joué divers rôles. La plupart des gens sont d'accord que l'école est un endroit indiqué pour former le caractère, améliorer le monde qui nous entoure, inculquer les grands principes de citoyenneté et préparer la jeunesse à la vie et au monde du travail. D'autres aspects soulèvent aussi la controverse et alimentent les débats : le genre de caractère, l'orientation des réformes et des changements sociaux, la catégorie de citoyenneté et la forme que prendra la préparation au monde du travail. Peu importent les objectifs fixés, la question demeure la même : voulons-nous former des jeunes qui se mouleront à la société actuelle ou qui seront prêts à remettre leur monde en question et à oser le changer?[7] [trad.]

Même si elles partagent cette ambiguïté quant aux rôles de l'éducation et des écoles, les écoles catholiques et les écoles de langue française, pour leur part, ont toujours visé l'objectif précis de préserver l'identité religieuse ou linguistique au sein d'une vaste population (jusqu'ici) protestante et anglophone.

Nous allons maintenant nous pencher sur les dernières politiques ontariennes en matière d'éducation pour comprendre comment le système financé à même les deniers publics a surmonté les défis des trente dernières années.

L'histoire récente du système d'éducation

Living and Learning (Vivre et s'instruire) – Le rapport Hall-Dennis.

En 1965, après un essor considérable du système scolaire et face aux débats sur l'éducation et sur les valeurs sociales, le Département de l'éducation commanda le rapport Hall-Dennis, publié en 1968. Ce rapport, très différent de tous ses prédécesseurs, préconisait la modernisation du système d'éducation afin de répondre tant aux besoins individuels de l'élève qu'à ceux de l'ensemble de la société.

Aux dires d'un théoricien de l'heure :

> . . . On peut voir cette orientation comme une mesure visant à contrecarrer les effets de deux tendances possibles de l'éducation : le reflet d'une vision collectiviste de l'être humain et l'imposition d'un système d'éducation uniforme (tant par le fond que par la forme) qui ne tient pas compte des différences individuelles.[8] [trad.]

Selon un observateur contemporain, le rapport Hall-Dennis «place l'enfant et, dans une large mesure, le personnel enseignant, au coeur du système; le reste (les matières, l'administration et les spécialistes) n'assumant que des rôles secondaires.»[9] [trad.] Le rapport contenait 258 recommandations, dont l'élaboration de programmes d'études encore plus adaptés au vécu de l'élève, une diminution des exercices de mémorisation et une participation accrue des parents et de la collectivité. Certains de ces sujets font toujours l'objet de vives controverses.

Lloyd Dennis, coprésident du comité Hall-Dennis, croit que les sections clés du rapport n'ont jamais été prises au sérieux par le gouvernement de l'heure.

Les écoles élémentaires

Dans son document de politique clé sur l'éducation, *Programmes d'études P1, J1*, préparé en 1967 à l'intention des cycles primaire et moyen, le Département de l'éducation affirmait que les objectifs de l'éducation, tels que promulgués en 1937, demeuraient toujours les mêmes. Il déclarait notamment que «les écoles de l'Ontario existent dans le seul but de préparer les enfants à vivre dans une société démocratique qui modèle son style de vie selon un idéal chrétien» [trad.] et décrivait comme suit le rapport entre la personne et la société :

> Une société démocratique s'attend que chaque citoyen et chaque citoyenne fassent de leur mieux et soient prêts à faire des sacrifices pour le bien commun. Elle exige que chaque personne comprenne et accepte sa responsabilité d'agir non pas seulement dans son propre intérêt mais dans l'intérêt de tous. . . Toute collaboration au sein d'un groupe démocratique exige de la maîtrise de soi, de l'intelligence, de l'autodétermination et une capacité d'accepter des responsabilités.[10] [trad.]

Le document faisait ensuite ressortir le «triple rôle» de l'école : aider l'enfant à comprendre le milieu où il ou elle évolue; amener l'enfant à choisir et à reconnaître comme siens les idéaux de conduite et les préoccupations qu'approuve une société chrétienne et démocratique et aider l'élève à maîtriser les habiletés essentielles à la vie dans la société moderne. Le document de 1967 rappelait toutefois qu'on pouvait s'attendre à ce que le rapport Hall-Dennis, dont la publication était prévue pour l'année suivante, suscite des changements majeurs.

En 1975, le Ministère publiait *Les années de formation*, et un document d'appui, *La formation aux cycles primaire et moyen*, qui donnaient au personnel enseignant de nouvelles directives en matière d'enseignement à l'élémentaire. Il y déclarait ce qui suit :

> Les expériences de ces premières années forment les attitudes de l'enfant vis-à-vis de l'apprentissage et lui apportent les aptitudes de base et l'élan nécessaires à son progrès continu. . . La politique du gouvernement de l'Ontario veut que tout enfant ait l'occasion de se développer le mieux possible selon ses talents et ses besoins.[1]

Dans l'avant-propos du document *Les années de formation*, le ministre de l'Éducation de l'époque, Thomas

. . . Le programme scolaire assurera à tout enfant (selon ses possibilités) l'occasion :

→ d'acquérir les aptitudes fondamentales indispensables à la poursuite de son éducation permanente;

→ d'acquérir et de maintenir de la confiance et le sens de sa propre valeur;

→ d'acquérir les connaissances et les attitudes nécessaires à une participation active à la vie canadienne;

→ de développer la sensibilité morale et esthétique nécessaire à toute vie pleine et responsable.

Les années de formation, Circlaire P1J1, 1975

«Que l'on ne perde jamais de vue le fait que l'enfant, en tant qu'apprenant, est non seulement le centre du système scolaire, mais l'unique raison de son existence.»

Robert W.B. Jackson, *Rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario, 1979*

paroles

Wells, demandait à tous les enseignants et enseignantes, aux administratrices et administrateurs, aux conseillères et conseillers scolaires de même qu'aux parents de toujours se rappeler que «chaque enfant est la raison d'être de l'école».

Cette philosophie d'un enseignement axé sur la personne faisait l'objet de déclarations, telles que «on a tenu compte de. . . l'importance qu'attache notre société à la valeur de chaque personne»; on y affirmait, de plus, qu'un des buts principaux de l'éducation était de donner à chaque enfant l'occasion «d'acquérir et de maintenir de la confiance et le sens de sa propre valeur». Le document reconnaissait également que, selon la nouvelle politique, la formation devait se poursuivre «de façon que tout enfant ait l'occasion de développer ses aptitudes. . . sans se limiter aux rôles stéréotypés de chaque sexe.»

Les années de formation soulignait aussi la nécessité d'une planification minutieuse du programme d'études grâce à la collaboration de chaque enseignante et enseignant, de groupes d'enseignantes et d'enseignants et des membres du personnel scolaire, afin d'assurer une organisation logique de l'ensemble des programmes et d'éviter des répétitions excessives et des chevauchements inutiles. Ce document indiquait également que les parents, tout comme les élèves, devaient participer à la planification selon leurs compétences respectives, et que les agentes et les agents de supervision de même que les directrices et les directeurs devaient assumer la responsabilité de diriger cette planification.

Le document décrivait des objectifs précis en termes d'occasions offertes à l'enfant pour acquérir de la compétence dans certains domaines à la fin des cycles primaire et moyen, plutôt qu'en termes de résultats ou de niveaux de compétence à atteindre. En plus d'objectifs en langues et en mathématiques pour chacun des cycles, il précisait aussi des objectifs pour certaines matières, telles que le théâtre, la musique, les arts visuels, l'éducation physique et la santé, les sciences et la géographie, qui faisaient partie de l'éducation à l'élémentaire depuis déjà un certain temps, et dans d'autres domaines, nouveaux ceux-là, tels que la personne et la société, la prise de décisions, les valeurs, la perception et l'expression, de même que les études canadiennes, en conformité sans doute avec les recommandations du rapport Hall-Dennis, Vivre et s'instruire.

Les années de formation et son document d'appui ont continué d'orienter l'éducation élémentaire jusqu'à la publication du *Programme d'études commun* en 1993.

Les écoles secondaires

Pendant plus de cent ans, le débat sur l'éducation scolaire secondaire porta principalement sur les moyens de faire le pont entre les dernières années de l'élémentaire et les premières années du secondaire, sur la pertinence des programmes d'études pour des élèves ayant des besoins forts distincts et sur l'importance respective des programmes devant préparer les jeunes à une formation universitaire ou à une formation professionnelle.

Les années 1930 marquèrent le point culminant des efforts visant à combiner la 7e et 8e année (et parfois la 9e année également) en une seule unité administrative et organisationnelle, et ce afin de mieux répondre aux besoins des adolescentes et des adolescents. Mais la mise en oeuvre d'un tel projet fut remise à plus tard, à cause de l'opposition politique des fédérations des enseignantes et des enseignants et des répercussions que ce nouvel agencement pourrait avoir si l'on en venait à étendre le financement des écoles séparées.

En 1950, le Département de l'éducation enjoignit les conseils scolaires à créer des comités d'enseignantes et d'enseignants de la 7e à la 10e année et de planifier des programmes d'apprentissage pour le cycle moyen; ces derniers s'avérèrent, pour la plupart, inefficaces. Au cours de cette même décennie, cependant, un nombre limité d'écoles secondaires de premier cycle virent le jour.

En 1961, le *Program of Study for Secondary Schools* (appelé le «Plan Robarts») réorganisait l'éducation au secondaire en trois programmes égaux : arts et sciences; affaires et commerce; sciences, technologie et métiers. Les

élèves étaient répartis dans une de ces trois options : un programme de cinq ans, menant à l'université; un programme de quatre ans menant au monde du travail à la fin de la 12e année ou à un nouveau système de collèges d'arts appliqués et de technologie; et un programme de deux ans désigné à préparer les jeunes au monde du travail dès l'âge de 16 ans.

Sous la direction de William Davis, successeur de Robarts comme ministre de l'Éducation, le plan Robarts fut remplacé par la *Circulaire H.S.1 : Organisation de l'école secondaire : exigences des diplômes 1969-1970.* Les programmes étaient dorénavant regroupés en quatre champs d'études : communications, sciences sociales, sciences pures et appliquées, et arts. On offrait ainsi, aux élèves, un choix élargi de matières.

La circulaire mettait également sur pied le système qui attribue aux élèves un crédit pour chaque matière réussie pendant l'année scolaire, leur permettant ainsi de poursuivre cette matière l'année suivante; les élèves doivent recommencer chaque cours non réussi. Cela signifie donc un système de promotion par matière plutôt que par année d'études. Pour obtenir le diplôme de 12e année, un élève doit avoir obtenu un certain nombre de crédits, et six crédits additionnels pour l'obtention du diplôme d'études secondaires supérieures de la 13e année. Au moment de la mise en oeuvre de cette circulaire, les matières étaient regroupées selon quatre niveaux de difficulté : avancé, général, fondamental et modifié, au lieu d'être réparties en programmes de deux, quatre et cinq années.

À peine quatre ans plus tard, le document *H.S.1 1974-1975, La préparation aux diplômes d'études secondaires* marqua la réapparition d'un plus grand nombre de crédits obligatoires et une réduction des choix de matières pour les élèves.

Dans une analyse du système d'éducation de l'Ontario des années 1970, des chercheurs soulignent que :

> [Le] contrôle central fut réaffirmé. L'ère expansionniste était terminée. Les questions de la baisse de l'effectif scolaire, de la réduction du financement de l'éducation et d'un excédent de personnel enseignant ont amorcé une période de pessimisme.[12] [trad.]

En réaction aux critiques qu'engendra ce pessimisme, la ministre de l'Éducation, Bette Stephenson, lançait l'Enquête sur l'éducation au palier secondaire (ESEPS) en avril 1980.

Les dix grands résultats d'apprentissage

À la fin de la 9e année, les élèves

a) pourront se servir de la langue pour penser, apprendre et communiquer;
b) pourront utiliser des connaissances et des compétences mathématiques de manière utile;
c) pourront mettre en application des méthodes et des connaissances scientifiques pour comprendre le monde, résoudre des problèmes et prendre des décisions de façon responsable;
d) pourront utiliser diverses technologies de manière efficace;
e) pourront appliquer leurs connaissances en histoire et en géographie pour analyser les événements internationaux et comprendre des cultures différentes;
f) pourront manifester leur engagement en faveur de la paix, de la justice sociale et de la protection de l'environnement dans leur localité, au Canada et dans le monde;
g) auront les aptitudes nécessaires pour s'entendre avec les autres, respecter les droits de la personne et agir en citoyens et citoyennes responsables;
h) trouveront dans le travail et dans l'apprentissage une source de satisfaction personnelle et une raison d'être, et pourront planifier adéquatement leur entrée sur le marché du travail ou la poursuite de leurs études;
i) pourront apprécier les arts, en profiter et participer aux activités artistiques;
j) adopteront un mode de vie sain et chercheront à établir de bonnes relations avec les autres.

Programme d'études commun, 1993

Se fondant sur le rapport de l'ESEPS et sur les réactions à un deuxième rapport intitulé *The Renewal Of Secondary Education,* le ministère de l'Éducation rendait public, en 1982, le document *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur* (EOCIS), qui devait entrer en vigueur en 1984. Ce document insistait sur la nécessité d'améliorer la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire et l'importance d'inciter les élèves à poursuivre leurs études. On y suggérait de regrouper les cours selon trois niveaux de difficulté (plutôt que quatre) – fondamental, général et avancé – et de créer des cours en fonction des besoins des élèves de niveaux fondamental et général, plutôt que d'offrir des versions édulcorées des cours de niveau avancé.

Vers le milieu des années 1980, le Premier ministre David Peterson s'inquiétait du taux, à son avis inacceptable, d'abandons scolaires dans les écoles de l'Ontario. Il chargea George Radwanski, alors rédacteur en chef du *Toronto Star,* d'examiner ce problème. Le rapport Radwanski, *L'étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario,* publié en 1987, arrivait à la conclusion que le système d'éducation n'avait plus rien à voir avec une économie qui se déplaçait de la production des biens à la fourniture de services; de plus, bien des élèves n'étaient absolument pas intéressés à ce qui leur était enseigné dans les écoles et accusaient un net manque de compétences et de connaissances.

Il prépara une série de recommandations dans le but d'augmenter le pourcentage d'élèves terminant leurs études secondaires : l'éducation de la petite enfance; des tests normalisés à l'échelle de la province pour cerner les besoins en éducation; une transition vers une philosophie de l'éducation fondée sur les résultats plutôt que sur le processus; le décloisonnement des cours au secondaire; l'abolition du système de crédits en faveur d'un programme commun d'apprentissage.

Même si bon nombre des principales recommandations de Radwanski n'ont pas été mises en oeuvre, les changements suivants ont vu le jour depuis la publication de son rapport :

- On procède actuellement à un décloisonnement de la 9e année, afin de regrouper les élèves dans une même classe plutôt que de les séparer selon leurs compétences.
- Le *Programme d'études commun de la 1re à la 9e année,* mis de l'avant par le Ministère en 1993, suscita une discussion, à l'échelle de la province, sur l'éducation axée sur les résultats – en d'autres mots, un système qui insiste sur ce qui est réellement enseigné et appris. Le programme d'études s'appuie sur quatre domaines : les langues; les arts; les mathématiques; les sciences et la technologie; la personne et la société.
- Un certain nombre de tests sont actuellement administrés aux paliers provincial et national.

Une baisse des effectifs

On avait assisté à une recrudescence d'idées nouvelles et stimulantes vers le milieu des années 1960. La décennie suivante fut marquée, en revanche, par la prudence et la réduction : avec l'apparition de compressions budgétaires imposées par le gouvernement provincial, les conseils scolaires se sont vus dans l'obligation de prendre des décisions difficiles eu égard à la fermeture de certaines écoles et la mise à pied d'enseignantes et d'enseignants.

La plupart des conseils scolaires étaient aussi aux prises avec une baisse des effectifs, causée par le déclin de la natalité après le «baby boom.»[14] En 1978, dans le document *Le rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario,* Robert Jackson démontrait l'importance de ce déclin et les répercussions possibles que cela aurait sur l'organisation des écoles, sur le personnel et sur le financement. Toutefois, au moment où le nombre des élèves au secondaire commença à baisser, l'inscription à l'élémentaire se mit à se stabiliser. Le nombre des élèves n'a pas bougé depuis quelques années et on prévoit même qu'il augmentera pendant la prochaine décennie.

Les principales lois des années 1980

Le projet de loi 82 et l'éducation de l'enfance en difficulté

En 1980, le projet de loi 82, qui rendait les conseils scolaires responsables des programmes et des services offerts à l'enfance en difficulté, eut des répercussions énormes dans les écoles. Bien des enfants, qui jusqu'à ce moment-là avaient été placés dans des institutions spécialisées ou qui n'étaient même jamais allés à l'école, accédèrent au système scolaire. Une bonne majorité du personnel enseignant se vit dans l'obligation d'acquérir de nouvelles connaissances et habiletés afin de pouvoir répondre aux besoins de ces enfants. Et bien des conseillères et des conseillers scolaires, de même que des membres de l'administration des écoles et des conseils scolaires, durent trouver le moyen d'accueillir un grand nombre d'élèves dont les besoins leur avaient été jusque là inconnus.

Un nombre important de professionnels de la santé et des services psychosociaux furent intégrés au système scolaire. Dans une certaine mesure, le système dut s'ajuster à une nouvelle réalité : la participation et l'intérêt beaucoup plus marqués de parents et de groupes représentant l'enfance en difficulté.

Le projet de loi 30 et l'extension du financement des écoles secondaires catholiques

En 1984, le Premier ministre Davis annonçait l'intention de son gouvernement de financer, par le trésor public, les écoles séparées catholiques après la 10e année jusqu'à l'année de la remise du diplôme; deux ans plus tard, le projet de loi 30 était adopté par les trois partis.

La même année, M. Davis annonçait également la création de commissions, qui seraient chargées d'examiner la question de l'extension du financement et le financement en général, de même que le financement des écoles privées.

Le projet de loi 75 et la gestion de l'éducation en langue française

En 1986, on présentait le projet de loi 75 qui conférait à la communauté franco-ontarienne la responsabilité de l'éducation en langue française, limitant cependant son pouvoir de décision. Les sections de langue française au sein des conseils scolaires, composées de conseillères et de conseillers élus, jouissent d'une certaine forme d'indépendance des sections de langue anglaise publiques et

Les buts de l'éducation sont donc d'aider chaque élève:

1. à réagir aux procédés dynamiques de l'apprentissage;
2. à faire preuve d'imagination, de souplesse et de créativité à l'école et dans la vie;
3. à acquérir les connaissances et les habilités fondamentales nécessaires pour comprendre et exprimer des idées au moyen de mots, de nombres et d'autres symboles;
4. à se maintenir en forme et en bonne santé;
5. à prendre plaisir à participer à divers modes d'expression artistique, seul(e) ou en collaborant avec d'autres;
6. à acquérir le sentiment de sa propre valeur;
7. à comprendre le rôle de la personne dans la famille et celui de la famille dans la société;
8. à apprendre à être capable de résoudre seul(e) les problèmes pratiques de la vie quotidienne;
9. à accepter ses responsabilités personnelles dans la société aux échelles locale, provinciale, nationale et internationale;
10. à apprécier les coutumes, la culture et les croyances d'une grande variété de groupes sociaux;
11. à acquérir les habilités et les attitudes nécessaires pour répondre aux exigences du monde du travail;
12. à établir des rapports intelligents avec son environnement;
13. à acquérir des valeurs fondées sur des croyances personnelles, religieuses et morales, et sur une notion du bien-être de la société.

Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur, 1984

opinion

Nous pensons qu'il est très important que chaque enfant ait la possibilité d'accéder à une éducation de la petite enfance de qualité et que tous les enfants de milieux défavorisés qui profiteraient de ses bienfaits de prévention et de rattrapage, le fassent.

Quatrième rapport du Comité spécial sur l'éducation, juin 1990

catholiques. En 1991, le rapport du Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française (connu aussi sous le nom de rapport Cousineau) recommandait l'application de critères selon lesquels bon nombre des structures de l'autorité de langue française, y compris les conseils scolaires de langue française, assureraient aux francophones de la province l'entière responsabilité de la gestion de leur système. Ce rapport n'a pas encore été mis en oeuvre.

Le financement de l'éducation

En 1985, une des commissions établies par le Premier ministre Davis, dirigée par H. Ian Macdonald, publiait son document, *Le Rapport de la Commission chargée d'étudier le financement de l'éducation élémentaire et secondaire en Ontario.* On y étudiait la suffisance et la répartition du financement des écoles, tant à l'échelle provinciale que régionale, de même que d'autres questions, telle l'imputabilité fiscale, et des modes optionnels de financement pour résorber les anomalies et les inégalités existantes. Les 54 recommandations de la Commission s'appuyaient sur trois principes : l'éducation demeure principalement une responsabilité provinciale; la qualité de l'éducation devrait être maintenue ou améliorée; et la province devrait viser à donner à toutes et à tous une égalité d'accès à l'éducation.

La Commission recommandait le partage des taxes commerciales et industrielles entre les conseils d'écoles publiques et catholiques de la même région géographique, le regroupement de certains conseils d'écoles publiques, la mise sur pied d'unités de services collectives (p. ex., la mise en commun du service de transport scolaire ou celui de la paie), une révision des programmes et du financement et une négociation collective à l'échelle provinciale pour les enseignantes et les enseignants.

On procède actuellement à la mise en oeuvre de la recommandation sur le partage des taxes commerciales et industrielles; en revanche, d'autres questions (comme le regroupement de conseils scolaires dans certaines régions) demeurent toujours litigieuses. D'autres mesures – y compris celle de mettre en commun les services de transport scolaire, les achats administratifs, l'utilisation des ordinateurs, les ressources audiovisuelles, les installations sportives et les activités de perfectionnement professionnel – sont actuellement mises en pratique par certains conseils scolaires et font l'objet d'études par d'autres. On a complètement laissé tomber l'idée d'une négociation collective provinciale pour le personnel enseignant.[15]

Rapports législatifs

Entre 1988 et 1990, le Comité spécial sur l'éducation, un groupe représentant tous les partis politiques de l'Assemblée législative, présenta quatre rapports; chacun tentait de se débattre contre une série de problèmes ayant trait à l'éducation et à des besoins sociaux au sens large, exprimant des préoccupations sur les questions de race, de langue, de violence familiale et de l'enfance maltraitée.[16]

Le Comité demandait également qu'on procède à une réforme des politiques de financement de l'éducation, dans le but de les simplifier et de les rendre plus efficaces, et qu'on réduise le nombre d'élèves par classe. En 1988, le Ministère stipulait que la 1re et la 2e année ne devaient pas comprendre plus de 20 élèves, la mise en oeuvre de cette mesure devant s'échelonner sur plusieurs années. Le Ministère établit aussi le projet de réforme du financement de l'éducation afin de réexaminer le financement.

Le Comité spécial se pencha aussi sur d'autres questions reliées à l'éducation de la petite enfance, y compris la maternelle et le jardin d'enfants, le taux des abandons scolaires, le décloisonnement, et démontra l'urgence d'améliorer la coordination interministérielle des politiques et des programmes concernant les enfants. Il suggéra également une collaboration entre le Ministère et les facultés d'éducation pour une restructuration et une amélioration du perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants en ce qui touche l'enseignement aux jeunes enfants.

Le Conseil du premier ministre

Le Conseil du premier ministre a publié deux rapports traitant des liens apparents entre l'éducation et les répercussions de l'économie mondiale d'aujourd'hui; ces rapports ont été rédigés avec la collaboration de représentants des entreprises, des travailleurs, de l'éducation et des organismes communautaires. *La Concurrence dans la nouvelle économie globale (1988) et Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale* (1990) étudient la place qu'occupe l'Ontario dans le marché mondial et tente d'analyser les politiques requises pour protéger la prospérité relative de la province. Comme bien d'autres documents similaires, ces rapports tiennent pour acquis une relation de cause à effet entre l'éducation et la prospérité, relation déclarée plutôt que démontrée, comme nous le verrons bientôt.

Un comité du Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale avait aussi publié un document concernant les enfants, *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui* (1994), traitant entre autres choses de questions d'éducation reliées à celles, plus larges, de la croissance et de la santé des enfants.

Le financement des écoles privées par le trésor public

La question du financement des écoles privées par le trésor public est encore soulevée auprès des tribunaux et suscite de vives discussions au sein de groupes et dans les médias. Même si le *Rapport de la Commission sur les écoles privées de l'Ontario*[17] (la commission Shapiro) avait proposé, en 1985, qu'on permette aux écoles confessionnelles de faire la demande pour avoir le statut d'«associées» des conseils scolaires locaux, cette recommandation n'a pas été adoptée. Des contestations judiciaires en matière de modalités de financement n'ont pas connu de succès jusqu'ici, la dernière décision d'un tribunal de l'Ontario à ce sujet ayant été rendue en juillet 1994.[18]

Projets en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle

En 1993, le projet de loi 21 apportait un amendement à la *Loi sur l'éducation* afin d'habiliter le Ministre à exiger que les conseils scolaires élaborent des plans pour assurer l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle au sein de l'éducation; ces plans doivent être soumis au Ministre à des fins d'approbation, à la suite de quoi les conseils sont tenus de les mettre en oeuvre. De plus, le Ministère commença à mettre en pratique certains des éléments du Rapport de Stephen Lewis sur les relations interraciales en Ontario, y compris sa recommandation de nommer un sous-ministre adjoint responsable de surveiller le suivi de l'application de politiques en matière d'antiracisme, d'équité et d'accès à l'éducation.

Le sens des changements de politiques récents

Pour être en mesure de situer la réforme de l'éducation dans son vrai contexte, nous devons examiner, quoique brièvement, les changements qu'ont subis les politiques en matière d'éducation en Ontario, tout particulièrement ceux qui se sont produits au cours des huit à dix dernières années. Au cours de cette dernière décennie, divers gouvernements ont créé toute une pléthore de groupes de travail et d'enquêtes (dont certains ont déjà été mentionnés), lesquels ont recommandé, entre autres changements, la réduction du nombre d'élèves par classe à l'élémentaire, la réorganisation des écoles pour répondre aux attentes exprimées lors de révisions et de consultations à tous les paliers, le décloisonnement, la mise en oeuvre de politiques contre la violence et contre le racisme, et l'équité en matière d'emploi et de salaire. Récemment, le ministère de l'Éducation et de la Formation (MÉFO) a formulé quatre éléments fondamentaux sur lesquels les politiques devraient s'appuyer : l'équité, l'excellence, la reddition de comptes et le partenariat.

Au cours des années, certaines des recommandations sont devenues des politiques, quoique ces démarches n'aient pas toujours été cohérentes ni mises réellement en pratique. Par conséquent, on les considère souvent comme des actions prises au hasard et n'ayant aucun lien entre elles, plutôt que

comme des parties intégrantes d'une vision rationnelle de ce que doit être l'éducation. Bon nombre d'éducatrices et d'éducateurs ont avoué à la Commission que les politiques sont perçues comme des mesures disparates plutôt que comme faisant partie d'une structure cohérente visant à éduquer les enfants.

De l'avis de certains, ces changements, alliés à des compressions budgétaires, seraient responsables de cette «zone de guerre» entre le MÉFO et bien des conseils scolaires. Ce qui rend la situation encore plus complexe, c'est qu'il semble que ce soient des non-éducateurs au sein du gouvernement qui dirigent l'élaboration des politiques. Selon des conseillères et conseillers scolaires et des administratrices et administrateurs de conseils scolaires, des politiciens et des bureaucrates sans trop de compétences professionnelles exercent beaucoup trop d'influence dans ce domaine, ce qui entraîne une perte de confiance face au Ministère.

Réflexion sur ces changements

Alors qu'au début le système d'éducation n'était accessible qu'à quelques privilégiés, il a peu à peu ouvert ses portes à la population en général; il n'en reste pas moins que, même de nos jours, les enfants venant de milieux privilégiés en profitent encore davantage. Puisque les écoles jouent un rôle primordial dans l'orientation de la vie de chaque enfant, elles ont fait l'objet d'une attention aiguë et souvent peu amicale. Les critiques envers le système ont toujours été abondantes, et les cibles de l'insatisfaction n'ont guère changé depuis des générations.

En revanche, les plaintes elles-mêmes se sont modifiées de façon substantielle, selon l'atmosphère du moment : les plaintes émises pendant les années d'autosatisfaction de 1950 diffèrent de celles des années exubérantes de la décennie suivante ou de la période d'inquiétude que traverse notre propre décennie. De plus, bien des notions ont changé en ce qui a trait au développement de l'enfant, à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage, de même qu'en matière de tendances politiques, de priorités financières, de taux d'inscription des élèves, d'offre et de demande d'enseignantes et d'enseignants et d'autres questions. Par conséquent, le programme d'études de base se transforme en système de cloisonnement, offrant un choix varié de matières, pour ensuite revenir vers le décloisonnement et ce qu'on appelle aujourd'hui un programme d'études commun. Avec le temps, les stratégies d'enseignement ont aussi subi des changements : grâce à une meilleure compréhension des avantages que comporte une attention individualisée, on a peu à peu cessé d'insister sur les plans de cours très rigides pour encourager l'apprentissage collectif en petits groupes et bien d'autres concepts flexibles.

Il devient donc souvent difficile de faire la distinction entre les fantaisies, caprices et jeux de politique à la mode et les réformes réellement fondées sur une compréhension réfléchie et éclairée des moyens les plus susceptibles d'aider nos élèves à devenir des citoyennes et des citoyens instruits et disposés à poursuivre leur éducation pendant toute leur vie. Nous espérons avoir réussi à faire cette distinction.

Notre étude des tendances historiques et des discussions et projets récents en matière de politiques en éducation nous a permis de constater que certaines questions reviennent constamment, sous différentes formes, à différentes époques, sans qu'on y réponde complètement. Par exemple, les questions sur les buts de l'éducation ou sur la façon de structurer les écoles secondaires font l'objet de discussions récentes, comme elles l'ont fait il y a trois générations. En revanche, d'autres sujets s'avèrent complètement nouveaux et semblent devenir de plus en plus importants; parmi ceux-ci, on retrouve les besoins sociaux des élèves et l'importance de traiter des questions d'équité d'une façon beaucoup plus substantielle.

Toutes ces questions ne font qu'illustrer à quel point le système d'éducation de l'Ontario évolue dans une société qui, elle-même, subit d'énormes changements, tout particulièrement depuis les quinze dernières années; elles démontrent aussi que ces changements ont des

répercussions sur l'éducation. En Ontario, la pauvreté, reconnue comme facteur crucial en éducation, s'est répandue; l'immigration de gens venant des Antilles, de l'Asie, de l'Afrique et du Moyen-Orient a provoqué une augmentation de la population des minorités visibles au sein de centres urbains non préparés à faire face à ces changements; les structures familiales ont subi de profondes transformations, surtout en ce qui a trait à leur rôle. Même un examen superficiel réussit à démontrer la profondeur de ces changements survenus dans notre société.

Ontario : profil de la province

À mesure que les gens déploient force efforts pour s'adapter à notre époque postmoderne, qui reconnaît l'information comme une ressource économique, l'éducation permanente se révèle de plus en plus essentielle. C'est pourquoi le système d'éducation de l'Ontario doit rejoindre les tout-petits comme les adultes plus âgés. Ce qui importe encore plus, c'est qu'il doit résoudre des questions fondamentales au sujet des rôles qu'il peut réellement jouer et des responsabilités qu'il peut espérer assumer dans un climat social et économique des plus complexe et exigeant.

Tout cela doit s'accomplir dans une province aux contrastes étonnants. Composée de plus du tiers de la population du Canada, l'Ontario abrite une mosaïque de populations qui reflète bien l'histoire et l'évolution de notre pays. Les dix millions d'habitants de la province sont répartis dans la métropole principale du Canada et dans certaines de ses villes les plus importantes, de même que dans des milliers de petites villes et petits villages; dans les régions du nord, de minuscules collectivités vivent entourées de centaines de milliers d'hectares d'espace sauvage non habité. Ceci donne à la province un profil extrêmement varié au point de vue géographique, climatique, historique, culturel et social.

L'Ontario moderne ne ressemble quasiment pas à ce qu'il était il y a trois décennies. Au cours des vingt dernières années, le nombre d'immigrantes et d'immigrants de l'Asie, de l'Amérique latine et de l'Afrique a nettement dépassé celui des sources européennes traditionnelles. Le secteur manufacturier, jusqu'à récemment la source par excellence de la prospérité de l'Ontario, s'épuise de plus en plus, et le secteur tertiaire (secteur des services) prend de l'élan. Non seulement tout change, mais tout change de plus en plus rapidement. Et là, carrément au centre de tous ces changements, se tient le système scolaire. Bon nombre des changements particulièrement importants exercent une influence sur nos écoles. Voici une courte description de certains de ces facteurs.

L'évolution de l'économie en Ontario

Le chômage

Les faits parlent d'eux-mêmes : entre les mois de février de 1990 et 1991, environ 260 000 emplois ont été éliminés en Ontario, bon nombre d'entre eux dans le secteur manufacturier. Pendant cette même période, dans la seule région du Grand Toronto, près de dix pour cent des emplois réguliers disparaissaient, soit plus de trois fois le taux pour le Canada en entier.[19] (Toutefois, en octobre 1994, cette même région accusait une recrudescence en matière de création d'emplois, et ce pour la première fois depuis 1989.) De nombreux centres plus petits ont particulièrement souffert lorsqu'une ou deux des compagnies sur lesquelles ils comptaient ont procédé à une réduction spectaculaire de leurs effectifs, ou ont fermé leurs portes, ou sont parties s'installer ailleurs.

En 1992, plus de dix pour cent de la population adulte de l'Ontario recevait des prestations d'assurance-chômage ou d'aide sociale.[20] De plus, on assiste à un déclin alarmant de la situation financière des familles dont les parents ont moins de 35 ans : leur revenu médian a chuté de cinq pour

«La pauvreté, comme le souligne le professeur Benjamin Levin, est l'ennemie de l'éducation.» [trad.]

cent. Pour la première fois de notre histoire, les parents ne peuvent plus espérer que leurs enfants réussissent mieux ou connaissent des jours meilleurs que ceux qu'ils vivent eux-mêmes, et les histoires de chômeurs instruits viennent assombrir les rêves des parents et des enfants.

Les programmes sociaux, dont l'éducation publique fait partie, sont souvent les cibles de compressions et de repli lorsque les recettes fiscales chutent et que les coûts du filet de sécurité sociale montent en flèche. Il arrive souvent, dans de telles circonstances, que le financement d'un programme social soit maintenu au détriment d'un autre.

La pauvreté

De tous les problèmes économiques qui affectent le système scolaire, aucun n'exerce autant d'influence que la pauvreté. Et on remarque qu'au cours des dernières années, de plus en plus d'élèves canadiens et ontariens vivent sous le seuil de la pauvreté.

En Ontario, la réalité de la pauvreté continue d'assombrir le présent et l'avenir de bien des foyers. En 1992 :

- 1 400 000 habitants de l'Ontario, soit 14 p. 100 de la population, déclaraient un faible revenu;
- de ce pourcentage, près d'un million étaient membres des 308 802 familles de la province à faible revenu (les autres étaient célibataires);
- ces familles représentaient plus de 11 p. 100 de la totalité des familles en Ontario;
- dans 41 p. 100 des familles à faible revenu, le soutien était assuré par un seul parent, dont la plupart – 92 p. 100 – étaient des femmes;
- parmi les enfants âgés de moins de 18 ans vivant avec leurs parents, 16,2 p. 100 appartenaient à des familles à faible revenu;
- plus de la moitié des enfants de familles monoparentales, où la mère assurait le soutien, vivaient dans des familles à faible revenu, comparativement à seulement 10,2 p. 100 de ceux vivant avec les deux parents.[21]

La pauvreté influence le rendement scolaire : selon un rapport de l'Institut de la santé infantile du Canada, les enfants pauvres sont trois fois plus susceptibles d'abandonner leurs études plus tôt que les autres jeunes.[22] Les statistiques pour l'année 1991 révèlent que 13 p. 100 des jeunes de 16 et 17 ans vivant dans la pauvreté avaient quitté l'école, comparativement à 5 p. 100 pour les jeunes mieux nantis. «La pauvreté, comme le souligne le professeur Benjamin Levin, est l'ennemi de l'éducation.»[23] [trad.]

La pauvreté est essentiellement un cercle vicieux : les enfants qui naissent dans un milieu défavorisé sont plus susceptibles d'accuser une insuffisance de poids à la naissance; les bébés de petit poids à la naissance sont plus susceptibles d'avoir des problèmes d'origine physique et mentale; les enfants aux prises avec des problèmes d'ordre physique ou mental sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école; même lorsque de tels problèmes ne surgissent pas, bon nombre de familles pauvres sont tellement dépassées par les problèmes qu'engendre la pauvreté qu'elles n'arrivent pas à créer un milieu familial favorable à l'apprentissage scolaire; les enfants qui ne réussissent pas bien à l'école sont plus susceptibles d'avoir des problèmes d'emploi.

Voici un autre cercle vicieux : lorsque les emplois se font rares, les recettes fiscales baissent. Si les parents reçoivent des prestations d'aide sociale ou qu'ils sont pauvres malgré le fait qu'ils travaillent, leurs enfants se retrouvent encore plus dans le besoin. Cette situation exerce de plus fortes pressions sur les écoles, déjà accablées par un lourd fardeau financier, qui doivent alors aider ces enfants au plan physique, social et émotif. Et tout ceci au moment même du déclin des taxes qui soutiennent les écoles.

L'éducation et la prospérité économique sont-elles reliées?

Le lien entre l'économie et le système d'éducation n'est pas clair. L'inquiétude provoquée par une économie instable se traduit souvent par une pression exercée sur les écoles, les

Les prévisions en matière de liens entre l'éducation et l'avenir de l'économie sont tout au plus incertaines; il est très difficile, sinon impossible, de prédire quels emplois seront disponibles et quelles aptitudes précises seront requises.

enjoignant d'en «faire plus», à partir de l'hypothèse qu'un système d'éducation solide est vital pour l'avenir.

On peut distinguer deux points de vue : le premier, et celui qui est actuellement le plus répandu, c'est que l'éducation dirige l'économie – que notre bien-être économique dépend d'une main-d'oeuvre bien instruite apte à la concurrence dans la nouvelle économie mondiale.[24]

L'autre point de vue s'appuie sur une différente hypothèse : la santé de l'économie ne dépend pas principalement des aptitudes et des connaissances de la main-d'oeuvre, mais une économie saine aide à créer des occasions de formation.[25]

Compte tenu de ces différents points de départ, on peut distinguer différents avenirs économiques. Selon l'indice d'aptitude à l'emploi du *Conference Board du Canada,* la plupart des emplois futurs exigeront des compétences et des connaissances très spécialisées jusqu'ici requises pour seulement quelques postes de niveaux supérieurs. D'autres, en revanche, entrevoient une économie «en forme de poire», dans laquelle la masse des emplois se situe dans la partie inférieure du secteur tertiaire («emplois bidons»), ou dans laquelle bien des gens n'auront tout simplement pas de travail.[26]

Il est clair que le secteur tertiaire de l'Ontario a grandi : en 1981, il assurait du travail à 65 p. 100 des travailleurs; en 1991, ce taux s'élevait à 72 p. 100[27], grâce, en grande partie, au travail à temps partiel.[28]

Les recherches faites actuellement au Canada démontrent deux genres d'emplois plus susceptibles de connaître un essor : des professions libérales très rémunératrices accessibles à relativement peu de personnes et exigeant un niveau de scolarité très élevé et, paradoxalement, des professions du secteur tertiaire peu rémunératrices exigeant un niveau de scolarité peu élevé et offrant de l'emploi à un grand nombre de personnes.[29]

Quelles sont les répercussions de ces chiffres et de ces prévisions sur le système d'éducation? Selon certains chercheurs et analystes de politiques publiques (comme Henry Levin, des États-Unis)[30], le niveau de scolarité n'influencerait pas le revenu, sauf si une personne a vraiment atteint un niveau de scolarité très élevé, c'est-à-dire qu'elle a suivi des études supérieures et fait du travail postdoctoral. On remarque déjà une dévaluation des crédits universitaires en raison du nombre croissant de personnes qui vont chercher leur diplôme pour pouvoir obtenir un emploi. C'est clair : le système d'éducation ne cause pas les crises économiques, et il ne peut non plus les régler.

À la lumière des recherches et des analyses de politiques, nous avons conclu que les prévisions en matière de liens entre l'éducation et l'avenir de l'économie sont tout au plus incertaines; il est très difficile, sinon impossible, de prédire quels emplois seront disponibles et quelles aptitudes précises seront requises. Même s'il semble raisonnable de croire qu'un nombre croissant de postes exigeront une formation technique et scientifique avancée, il se peut fort bien que le nombre de ces emplois demeure peu élevé.

Henry Levin conclut son étude des recherches américaines en indiquant que l'ensemble des exigences scolaires requises en l'an 2000 risquent de ressembler beaucoup à celles d'aujourd'hui.[31] Mais M. Levin n'est pas l'expert le plus écouté aux États-Unis, ni au Canada. Même si personne ne peut vraiment démontrer comment cela pourrait se faire, beaucoup insistent sur la nécessité d'ajuster la réforme scolaire en fonction des besoins de l'économie – quels que soient ces besoins dans un avenir qui semble plus que jamais difficile à prédire.

Les facteurs démographiques

Avant même que la société puisse décider de la forme à donner à ses écoles, elle doit savoir qui, exactement, les fréquentera; après tout, on doit établir les politiques d'éducation en fonction des gens. Puisque la majorité des élèves ont entre 5 et 18 ans (et, par conséquent, vivent probablement dans un milieu familial), il est important de considérer l'élève non pas comme un être isolé mais dans le

contexte de la famille. Les personnes chargées d'établir les politiques doivent se poser la question suivante : En quoi les familles des années 1990 diffèrent-elles de celles des années 1969 et 1970?

La famille

En Ontario, la majorité (83 p. 100) des enfants vivent dans des familles composées de deux parents; ce nombre inclut toutefois les familles reconstituées. La «norme» d'aujourd'hui peut très bien être deux parents qui travaillent, ou une famille monoparentale, ou toute autre sorte de combinaisons qui résultent du nombre accru de divorces et de remariages dans notre société. Nous commençons à peine à comprendre les répercussions, sur nos écoles, de tous ces changements apportés à la structure et aux rôles de la famille.[32]

En plus du fait que les familles sont plus petites et plus susceptibles de venir d'autres pays et d'autres cultures, un des changements les plus importants dans la vie des gens, qu'il s'agisse de Canadiennes et de Canadiens d'origine ou de personnes immigrantes, c'est que plus d'enfants vivent aujourd'hui dans des familles à deux revenus. Il y a vingt ans, seulement 30 p. 100 des familles avec des enfants âgés de moins de 19 ans pouvaient compter sur deux revenus. À partir de 1991, le nombre de familles à deux revenus a grimpé jusqu'à 70 p. 100.

Tout comme l'année scolaire, avec ses longues vacances estivales, a été adaptée à l'économie agraire du Canada, la journée d'école a été organisée en fonction du fait qu'un parent, presque toujours la mère, serait là pour prendre soin de l'enfant avant et après les heures de classe et, bien entendu, pendant les congés scolaires. Or les parents au travail exigent des services de très grande qualité, obligeant les écoles à élargir leur rôle, soit de façon directe, soit en créant des partenariats avec des groupes communautaires.

Le bien-être affectif

De l'avis de bien des personnes qui défendent les intérêts des enfants, de professionnels de la santé mentale, d'éducatrices et d'éducateurs, un nombre sans précédent d'enfants éprouvent des difficultés à la maison, ce qui rend encore plus difficile leur adaptation à l'école.[33]

Le taux de fertilité

Comme le nombre de bébés nés chaque année s'avère le facteur de prévision le plus précis des besoins futurs de l'école, le fait d'être passé d'une explosion démographique («baby boom») à un effondrement de la natalité («baby bust») a entraîné de sérieuses répercussions sur notre système d'éducation. Le taux de fertilité (soit le nombre d'enfants auxquels une femme donnerait naissance si elle suivait les tendances de fertilité contemporaines) a chuté de 3,9 enfants en 1960 à 1,65 en 1987 (quoique, depuis ce temps, les chiffres indiquent une légère remontée, ayant atteint 1,8 en 1990).

Une des raisons de cette décroissance, c'est que les Canadiennes des années 1990 sont portées à retarder leur première grossesse : en 1961, l'âge moyen des femmes qui donnaient naissance à leur premier enfant était de 23,5 ans; en 1990, il était de 26,4 ans.[34]

L'immigration

L'immigration représente le deuxième plus important facteur ayant une influence sur les effectifs scolaires : en 1991, 55 p. 100 des immigrants canadiens (118 693 personnes) se sont installés en Ontario. De ce nombre, 72 p. 100 habitent la région du Grand Toronto.[35]

Les mouvements de l'immigration ont sensiblement modifié la nature de la population étudiante, tout particulièrement dans les régions de Toronto, d'Ottawa-Carleton et, de façon générale, dans toute la région urbaine du sud de la province.

En 1972, la moitié environ des immigrants installés en Ontario venaient de l'Europe. En 1992, cependant, près de 80 p. 100 venaient de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique latine. Autour de 1991, presque 25 p. 100 de la population de l'Ontario, et presque 40 p. 100 des personnes habitant la

Faits saillants sur le système d'éducation financé par le trésor public
Ontario — 1992-1993
(chiffres approximatifs)
2 millions d'élèves
5 000 écoles
172 conseils scolaires
120 000 enseignantes et enseignants
14,5 milliards de dollars - coût annuel

69 % de l'effectif total dans les écoles publiques de langue anglaise
26 % dans les écoles catholiques de langue anglaise
4 % dans les écoles catholiques de langue française*
1 % dans les écoles publiques de langue française*

*y compris les écoles «mixtes», soit les écoles offrant à la fois un enseignement en français et en anglais dans les mêmes locaux

Communauté urbaine de Toronto, étaient nées à l'extérieur du Canada. (Dans tout le reste du pays, 16 p. 100 seulement viennent de l'étranger.)[36]

Les autochtones

On constate une tendance démographique très différente chez les peuples autochtones vivant en Ontario, où l'on compte le plus grand nombre d'autochtones canadiens de toutes les provinces et territoires. En 1991, comparativement à l'ensemble de la population canadienne, 12 p. 100 des autochtones se situaient dans le groupe d'âge de moins de quatre ans par comparaison à 5,6 p. 100 pour la population ontarienne non-autochtone. D'après le recensement de 1991 du Canada, la population des autochtones de l'Ontario était de 244 000.

Les 128 Premières Nations et bandes décrites dans *Akwesasne à Wunnumin Lake* comptent pour environ 53 p. 100 de toute la population autochtone de la province, et 98 p. 100 d'entre elles vivent dans des réserves ou sur des terres de la Couronne (comme le précise le Registre des Indiens de 1989); la majorité de ces communautés ont moins de 500 résidents.[37]

Les minorités visibles

Selon Statistique Canada, en 1992, la population de l'Ontario comptait 1 297 605 personnes appartenant à des minorités visibles (13 p. 100 de la population provinciale).[38] Cela représente plus de la moitié de toutes les personnes membres des minorités visibles au Canada, et s'avère le plus haut pourcentage et le nombre le plus important de toutes les provinces et territoires du pays. C'est à Toronto qu'on retrouve le plus grand nombre de minorités visibles, qui représentent le quart de toute la population de la Communauté urbaine de Toronto et plus des trois quarts de tous les membres des minorités visibles de l'Ontario.[39]

Les familles catholiques et francophones

Deux autres groupes démographiques importants exercent une influence sur l'organisation des écoles : les Ontariennes et les Ontariens qui s'identifient comme catholiques ou francophones ou les deux.

Environ cinq pour cent des personnes de cette province se disent francophones, et cinq pour cent des élèves de l'Ontario sont inscrits dans des écoles de langue française. De ce nombre, quatre sur cinq fréquentent les écoles catholiques de langue française; les autres se retrouvent dans les écoles publiques de langue française. Une certaine augmentation des inscriptions dans les écoles de langue française semble refléter le nombre accru de parents qui exercent leur droit constitutionnel de faire instruire leurs enfants en français aux niveaux élémentaire et secondaire. Cependant, comme la Charte n'accorde le droit à une éducation en français qu'aux personnes ayant la citoyenneté canadienne, tous les immigrants et les réfugiés de langue française qui désirent inscrire leurs enfants dans le système d'éducation de langue française doivent soumettre leurs demandes aux comités d'admission établis en conformité avec la *Loi sur l'éducation.*

Parmi les quelque 500 000 personnes francophones de l'Ontario :

- deux sur trois (66 p. 100) sont nées en Ontario (le même pourcentage que pour les anglophones);
- une sur quatre (25 p. 100) est née au Québec, et cinq pour cent, dans une autre province (10 p. 100 des personnes anglophones sont nées dans une autre province);
- quatre pour cent sont nées à l'extérieur du pays (25 p. 100 des habitants de l'Ontario sont nés à l'extérieur du Canada).

Environ 30 p. 100 des habitants de l'Ontario s'inscrivent comme catholiques, soit une augmentation importante depuis les 10 à 15 dernières années causée, en grande partie, par l'immigration traditionnelle des pays méditerranéens et, celle plus récente de l'Amérique latine et des Philippines; toutefois, le nombre d'immigrants catholiques semble avoir atteint un point culminant, puisqu'on constate que les flots récents d'immigrants arrivent de pays où d'autres religions sont plus prédominantes.

Les valeurs et les connaissances

Une des caractéristiques de notre société postindustrielle est l'effilochement de tout consensus quant aux valeurs morales et aux liens entre les valeurs et l'éducation. Dans le dernier recensement canadien, par exemple, on découvre que 12,4 p. 100 de la population dit ne pratiquer aucune religion, une augmentation de plus de cinq points par rapport à 1981.[40]

Ces changements démographiques et notre désaffection de plus en plus marquée envers les institutions sociales traditionnelles font que les gouvernements ne peuvent plus prévoir l'opinion des gens sur des questions qui, par le passé, auraient pu faire l'objet d'un certain consensus.

Les groupes minoritaires et marginalisés n'acceptent plus de se tenir au bas de l'échelle de la société, sans rien dire. Les voix autrefois manquantes ou non entendues sont maintenant présentes et écoutées – femmes, la communauté étudiante, la jeunesse, les personnes handicapées, celles qui ont des orientations sexuelles différentes, de même que les minorités religieuses, linguistiques, raciales, ethniques et culturelles.

Parallèlement aux changements observés dans les attitudes et les valeurs sociales, on remarque l'évolution accélérée de la technologie et des communications. Au moment où l'on ne parle que de «l'autoroute de l'information», dernier cliché de notre société, il est bon de se rappeler qu'il y a à peine dix ans, le micro-ordinateur n'était qu'un jouet primitif et dispendieux à la portée de quelques amateurs. La rapidité des changements depuis ce temps s'avère un facteur d'inquiétude croissante au sujet de l'avenir, tout particulièrement de la part des jeunes et de leurs familles. Pour un grand nombre de personnes, notre société semble avoir perdu ses certitudes dans cette mer de doutes quant à la possibilité d'avoir des valeurs absolues et des vérités universelles. Selon la perspective postmoderne, bon nombre des «connaissances» sont maintenant considérées comme incertaines, provisoires et changeantes, plutôt que comme exactes, solides et permanentes.[41]

En effet, le volume même des nouvelles informations – qu'on appelle souvent explosion de l'information – est en soi étonnant et bouleversant. L'Association des bibliothèques de l'Ontario nous a révélé que chaque numéro du dimanche du New York Times renferme plus d'informations que toutes les connaissances auxquelles Shakespeare a eu accès durant toute sa vie; même si l'on ne sait pas vraiment qui est l'auteur de ces données, ce qui importe ici, c'est le volume. En effet, à une époque où le volume d'informations double toutes les vingt minutes, ou deux années, ou peu importe, les caractéristiques d'une personne instruite ou informée ne vont pas de soi. On ne peut pas, non plus, décider facilement quelles infimes parties de ce gouffre d'informations nos enfants devraient connaître à la fin du secondaire.

Des statistiques sur l'éducation en Ontario

En 1992-1993, plus de deux millions d'élèves (2 015 468), soit environ 40 p. 100 de toute la population scolaire du Canada, étaient inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario.[42]

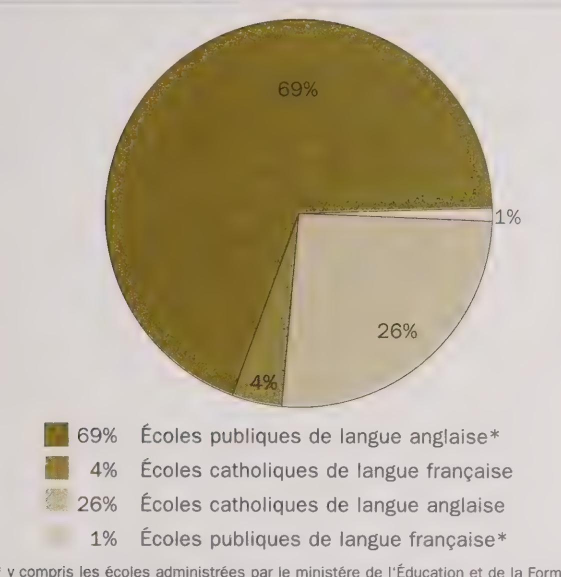
Le système élémentaire et secondaire comprend les conseils scolaires publics et catholiques. De plus, il existe un système parallèle d'éducation en français (public et catholique). Voici, à compter du 1er juillet 1994, la répartition des conseils scolaires publics, séparés et de langue française : conseils publics de langue anglaise, 106; conseils catholiques de langue anglaise, 58; conseils publics de langue française, 2; conseils catholiques de langue française, 2.

Les élèves de l'Ontario fréquentent plus de 5 000 écoles, soit 3 958 écoles élémentaires et 796 écoles secondaires; on compte aussi 397 programmes d'éducation dans des établissements correctionnels ou de soins de santé et dans neuf écoles administrées par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Le personnel enseignant à temps plein compte 119 706 personnes. Le coût total de l'éducation atteint maintenant 14,542 milliards de dollars, dont 77 p. 100 sont versés en salaires et en avantages sociaux.

FIGURE 1

Effectif selon la langue du module scolaire, 1992-1993

(Effectif total des paliers élémentaire et secondaire 2 015 468)



69%	Écoles publiques de langue anglaise*
4%	Écoles catholiques de langue française
26%	Écoles catholiques de langue anglaise
1%	Écoles publiques de langue française*

* y compris les écoles administrées par le ministère de l'Éducation et de la Formation

Source: MÉFO, 1994

Parmi les deux millions et plus d'élèves, 65 p. 100 fréquentent l'école élémentaire (de la maternelle à la 8e année) et 35 p. 100 sont inscrits à l'école secondaire (de la 9e à la 12e année/CPO). Environ 8 p. 100 des élèves de la province tombent sous la catégorie «enfance en difficulté».

Les écoles de jour comptent 98 423 élèves adultes, dont 50 104 ont entre 19 et 21 ans, alors que les autres sont plus âgés. Le secteur de l'éducation des adultes de la province est en expansion : le nombre d'élèves adultes (âgés de 19 ans ou plus) inscrits dans les écoles de jour a augmenté considérablement au cours de la dernière décennie. Leur nombre est passé de 19 360 en 1980-1981, à 85 706 en 1991-1992. En plus des adultes qui retournent au secondaire, 105 000 se sont inscrits à des cours de centres d'études indépendantes (par correspondance), 16 000 à des programmes d'alphabétisation et 19 000 aux programmes de Formation de base de l'Ontario.

Les cours d'éducation permanente représentent un aspect important du système financé par le trésor public, car ils servent une population étudiante composée de nombreux adultes. Ainsi, en 1992-1993, environ un million de personnes étaient inscrites à ces cours, dont la plupart sont donnés le soir ou pendant l'été.

Comme l'illustre la figure 1, la majorité des élèves de l'Ontario (69 p. 100) font partie du système public de langue anglaise, tandis que 26 p. 100 fréquentent les écoles catholiques de langue anglaise. Comme nous l'avons déjà indiqué, 5 p. 100 des élèves fréquentent les écoles de langue française, dont 4 p. 100 appartiennent au système des écoles catholiques et 1 p. 100 au système des écoles publiques. La plupart des écoles de langue française sont actuellement régies par trois conseillères ou conseillers scolaires ou plus qui forment une section de langue française au sein de conseils plus vastes. Dans la plupart des cas, ces conseillères et conseillers scolaires sont en minorité, mais dans huit conseils scolaires catholiques, ils représentent la majorité. Dans neuf conseils scolaires affichant un nombre très peu élevé d'élèves de langue française, des comités consultatifs de langue française (CCLF) conseillent encore les membres des conseils de langue anglaise sur les programmes de langue française de leurs élèves.

Le tableau 1 indique les fluctuations des effectifs dans les écoles secondaires catholiques et publiques entre 1985 et 1992; avant 1985, les écoles catholiques n'étaient subventionnées que jusqu'à la 10e année.

TABLEAU 1 :

Effectif des écoles secondaires publiques et catholiques de l'Ontario (langue française et langue anglaise), de 1985 à 1992.

Année	Écoles secondaires catholiques	Écoles secondaires publiques	Nombre total d'élèves
1985	66 840	535 964	602 804
1986	89 187	527 238	616 425
1987	111 862	520 165	632 027
1988	122 775	518 791	614 566
1989	137 000	511 000	648 000
1990	146 800	513 000	660 000
1991	155 700	524 500	681 200
1992	164 409	537 391	701 800

Du milieu à la fin des années 1980, après une longue période marquée par une diminution des effectifs, le nombre d'élèves dans le système scolaire de l'Ontario a commencé peu à peu à augmenter. Maintenant que le droit constitutionnel des Franco-Ontariens à l'éducation en français a été reconnu, on constate une augmentation marginale du nombre d'élèves dans le secteur franco-ontarien (tableau 2), qui comptait 97 677 élèves en 1992-1993. Dans son analyse des tendances démographiques, le Ministère s'attend à ce qu'une légère augmentation du nombre total d'inscriptions aux écoles élémentaires et secondaires continue de se manifester.

TABLEAU 2 :

Effectif des modules scolaires de langue française, de 1980-1981 à 1992-1993 (années choisies)

	1980-1981	1990-1991	1991-1992	1992-1993
Élémentaire	67 298	70 627	69 790	69 283
Secondaire	28 959	26 473	27 043	28 394
Total	96 257	97 100	96 833	97 677

Outre ceux inscrits dans le système financé par le trésor public, 3,4 p. 100[43] des élèves de l'Ontario étaient inscrits dans des écoles indépendantes, comparativement à 4,8 p. 100 de tous les élèves canadiens fréquentant de telles écoles.[44]

L'Ontario compte 119 706 enseignantes et enseignants à temps plein, y compris des éducatrices et éducateurs qui n'occupent pas un poste d'enseignement en classe. De ces éducatrices et éducateurs, 7 p. 100 sont directrices ou directeurs, ou directrices ou directeurs adjoints; 7 p. 100, chefs d'unités; et 7 p. 100, professeures et professeurs d'orientation ou bibliothécaires scolaires. En plus des enseignantes ou enseignants certifiés, environ 50 000 autres personnes soutiennent le système scolaire; il s'agit notamment des psychologues, des travailleuses et travailleurs sociaux, des aides-enseignantes et aides-enseignants, des conductrices et conducteurs d'autobus, des secrétaires, des comptables et du personnel d'entretien.

Le tableau 3 indique la répartition du personnel enseignant à temps plein en 1992, en Ontario.

TABLEAU 3 :

Personnel enseignant à temps plein des écoles, 1992-1993 (langue française et langue anglaise)

Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Élémentaire	Secondaire	Total
Conseils scolaires publics	50 216	35 476	85 692
Hommes	13 976	20 943	34 919
Femmes	36 240	14 533	50 773
Conseils scolaires catholiques	23 570	10 444	34 014
Hommes	5 290	5 583	10 873
Femmes	18 280	4 861	23 141
Totaux	73 786	45 920	119 706

Dans l'ensemble, les membres du personnel enseignant de notre province sont d'âge moyen (ce qui n'est pas surprenant dans une population elle-même vieillissante); en fait, en 1992-1993, la moitié des enseignantes et des enseignants à temps plein de l'Ontario comptaient plus de 16 ans d'expérience en enseignement. Toutefois, cette tendance pourrait avoir changé récemment, à la suite d'offres de régimes alléchants de retraite anticipée; l'admissibilité à de tels régimes dépend habituellement d'une combinaison de l'âge et des années d'expérience.

En supposant que les enseignantes et les enseignants d'aujourd'hui prennent des décisions de retraite semblables à celles de leurs collègues au cours des dernières années, le Conseil du Régime de retraite des enseignantes et des enseignants de l'Ontario prévoit qu'environ 16 000 d'entre eux (soit 13 p. 100 du personnel enseignant) prendront leur retraite au cours des cinq prochaines années. Bien sûr, ces données pourraient changer si certains facteurs, telles les règles d'admissibilité à la retraite, étaient modifiés.

De la maternelle à la 8e année, la majorité (74 p. 100) du personnel enseignant est composée de femmes. Les prévisions actuelles fondées sur le fort pourcentage de femmes qui entrent dans le secteur de l'enseignement primaire (surtout du jardin d'enfants à la 6e année)[45] laissent supposer que les femmes seront de plus en plus majoritaires dans ce secteur au cours de la prochaine décennie. Malgré les efforts déployés pour encourager les hommes à enseigner à l'école élémentaire, leur présence diminue proportionnellement. Dans les écoles secondaires, les femmes représentent maintenant 42 p. 100 du corps enseignant, comparé à seulement 30 p. 100 il y a 10 ans.

Les données nationales sur les enseignantes et les enseignants de 30 ans et moins et sur le nombre actuel d'inscriptions dans les facultés d'éducation[46] révèlent une augmentation continue de la proportion de femmes dans les programmes élémentaires et secondaires. Il existe encore un large écart entre la représentation féminine au sein de l'enseignement et celle au sein de la gestion scolaire : la majorité (68,9 p. 100) des postes de direction (directeur et directeur adjoint) sont occupés par des hommes. Le Ministère espère changer cette situation en portant à 50 p. 100 le taux de représentation féminine au sein de postes de direction d'ici l'an 2000.[47]

Bien que nous disposions de données selon le sexe, il n'y a pas de données systématiques sur la proportion d'enseignantes et d'enseignants représentant les minorités ethniques et raciales ou les personnes handicapées. Même si certains conseils scolaires recueillent ce genre de données, elles n'existent pas encore à l'échelle de la province. Toutefois, selon les données déjà recueillies, il est presque certain que le taux de représentation des personnes handicapées ou appartenant à un groupe minoritaire au sein du personnel enseignant et de la direction n'est pas proportionnel à leur présence dans notre société.

Certains indicateurs de notre rendement

Il existe un nombre illimité de façons de mesurer et de décrire les systèmes scolaires. On peut notamment s'appuyer sur les faits suivants : le pourcentage d'élèves qui obtiennent leur diplôme; les résultats des élèves lors de tests provinciaux, nationaux et internationaux; les taux de participation (c'est-à-dire la moyenne des années de scolarisation) comparés à ceux d'autres pays; la «satisfaction» des élèves, des parents et de la communauté; le niveau de scolarité du personnel enseignant; les comparaisons entre programmes d'études; les ressources matérielles; l'équité en matière d'éducation et de financement, ainsi que d'autres facteurs.

Des sondages d'opinion

Si certains parents ont des réserves sur la gestion des écoles et sur la capacité de ce pays d'être concurrentiel à l'échelle internationale, ils sont toutefois satisfaits de l'éducation que leurs enfants reçoivent. Selon des sondages effectués par la

opinion

Les élèves canadiens étaient plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires (de 45 à 50 p. 100) que les jeunes de la plupart des autres pays.

compagnie Environics en 1993, le taux de satisfaction des parents en Ontario et dans le reste du Canada est passé d'environ 7 sur 10 (en 1990) à environ 8 sur 10 (en 1993).[48]

Toutefois, lorsque l'IEPO, dans le cadre de son neuvième sondage mené en 1992[49], demanda aux parents ce qu'ils pensaient de la qualité générale de l'éducation au cours des dix dernières années, 30 p. 100 (soit une augmentation de 1 p. 100 par rapport à 1990) répondirent qu'elle s'était améliorée au niveau élémentaire mais, fait significatif, 42 p. 100 affirmèrent qu'elle s'était détériorée.

En général, les gens ont une opinion légèrement plus favorable de l'école élémentaire que de l'école secondaire. Les parents et le grand public semblent satisfaits des méthodes d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. En 1993, Environics a constaté qu'un peu plus de quatre Ontariens sur dix étaient «assez satisfaits» de la façon dont ces matières de base étaient enseignées aux élèves, et que presque trois sur dix étaient «très satisfaits».

Des analyses statistiques

Selon le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), intitulé *L'enseignement dans les pays de l'OCDE* [50], le Canada présentait, en 1989-1990, le plus haut taux de scolarisation pour les jeunes de 16 ans qui fréquentent encore l'école (le niveau moyen de scolarité des Canadiens est de 12,3 ans). En outre, le Canada est le pays qui affiche le plus haut pourcentage de sa population aux études supérieures, à part les États-Unis.

L'OCDE a aussi signalé qu'en 1989-1990, plus de femmes que d'hommes étaient inscrites dans les universités, donnée que confirme *L'éducation au Canada*, document publié par Statistique Canada révélant que 53 p. 100 des étudiantes et étudiants de premier cycle inscrits dans les universités canadiennes en 1991-1992 étaient des femmes.[51]

En 1992, Keith Newton[52] indiquait que les élèves canadiens étaient plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires (de 45 à 50 p. 100) que les jeunes de la plupart des autres pays. Un peu plus de 13 p. 100 des Ontariennes et des Ontariens détenaient un diplôme d'études postsecondaires en 1991, soit le pourcentage le plus élevé de toutes les provinces et les territoires du Canada.[53]

En 1990-1991, 77 p. 100 des Ontariennes et Ontariens âgés de 18 ans détenaient un diplôme d'études secondaires. Et encore, ces chiffres pourraient laisser surestimer le taux de décrochage, puisqu'ils ne tiennent pas compte des élèves difficiles à rejoindre parce qu'ils changent de conseil scolaire (ou de province), s'inscrivent à divers moments de l'année ou reviennent après une période d'absence.[54]

Une question d'équité

Jerry Paquette, de l'Université Western Ontario, soutient que le système canadien d'éducation n'est pas équitable, car les enfants dont le statut socio-économique est plus faible ont moins de chances que les autres de réussir des cours ou des programmes pouvant mener à un emploi, malgré les conditions difficiles qui prévalent sur le marché du travail d'aujourd'hui.[55]

On n'a pas encore effectué d'évaluation significative afin de déterminer si les politiques en matière d'éducation accordent une place égale aux enfants de souches raciales et ethnoculturelles différentes : seuls quelques conseils scolaires recueillent systématiquement des données sur la participation des divers groupes aux programmes d'études; les résultats des élèves sont rarement regroupés par race ou par origine ethnoculturelle. Nous possédons des données sur Toronto, qui indiquent que certains groupes ethniques s'accommodent mal du système. Il est trop tôt pour juger si certaines politiques – y compris l'équité en matière d'emploi et le décloisonnement – réussissent actuellement à corriger les inégalités.

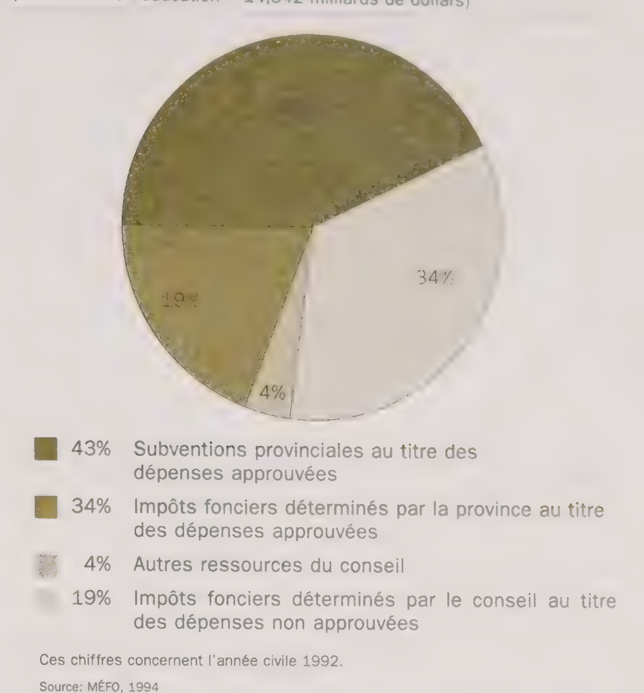
Des tests et d'autres modes d'évaluation

Un sondage d'Environics, effectué en 1993, a permis d'établir que 7 Canadiens sur 10 sont en faveur des tests

FIGURE 2

Financement de l'éducation : Revenus

(Coût total de l'éducation = 14,542 milliards de dollars)



- 43% Subventions provinciales au titre des dépenses approuvées
- 34% Impôts fonciers déterminés par la province au titre des dépenses approuvées
- 4% Autres ressources du conseil
- 19% Impôts fonciers déterminés par le conseil au titre des dépenses non approuvées

Ces chiffres concernent l'année civile 1992.

Source: MÉFO, 1994

pancanadiens, même si environ la moitié des personnes interrogées estiment que de tels tests sont injustes pour les personnes nées à l'étranger.

Selon le neuvième sondage mené par l'IEPO, 59 p. 100 des Ontariennes et des Ontariens en 1990 et 73 p. 100 en 1992 croyaient que les tests provinciaux devraient servir à évaluer le rendement individuel; les pourcentages en ce sens étaient plus élevés quand il s'agissait des élèves des écoles secondaires.

Parmi les provinces et territoires du Canada, l'Ontario était reconnu, jusqu'à récemment, comme la province qui accordait le moins d'importance aux évaluations menées à l'échelle provinciale. En effet, alors que d'autres provinces, surtout celles de l'Ouest, faisaient passer des tests normalisés par matière aux élèves de 12e année, ou d'autres formes d'évaluation normalisée, l'Ontario se fiait presque entièrement aux évaluations de chaque enseignante ou enseignant.

En vertu d'une politique établie par le MÉFO et entrée en vigueur pendant l'année scolaire 1993-1994, chaque élève de 9e année subit maintenant des tests de lecture et d'écriture; les résultats des évaluations et des tests sont exprimés sous forme du pourcentages des élèves répartis selon trois niveaux : «insuffisant», «satisfaisant» ou «supérieur».

Il ne semble pas y avoir encore de consensus, au sein des médias et du public, sur la façon d'interpréter et de juger ces normes. Ainsi, lorsque les résultats des tests de lecture et d'écriture de 9e année ont été annoncés le 30 juin 1994, les lecteurs du *Globe and Mail* ont découvert que les «élèves de l'Ontario ne brillaient pas», tandis que ceux du *Toronto Star* ont appris que les «élèves étaient à la hauteur».

Faute de données provinciales systématiques et à long terme, nombre de personnes considèrent les évaluations nationales et internationales comme les principaux indicateurs du rendement du système scolaire. Un grand nombre de ces tests se concentrent sur les mathématiques et sur les sciences, principalement parce que ces matières sont plus faciles à évaluer que d'autres, quelles que soient la culture et la langue. Pourtant, les personnes recherchant des indicateurs clairs du rendement seront peut-être déçues, car même ces données ne sont pas aussi faciles à interpréter que certains le croient. Par exemple, dans son rapport de 1992 intitulé *Les chemins de la compétence : Éducation et formation professionnelle au Canada*,[56] l'ancien Conseil économique du Canada soutenait que les résultats de tests internationaux démontraient que le système d'éducation canadien était en sérieuse difficulté. Nombre de chercheuses et de chercheurs en éducation ne sont pas d'accord avec cette interprétation. Entre autres, le Philip Nagy, du Département de mesure, évaluation et applications informatiques de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario[57], met en doute un bon nombre des affirmations du Conseil et avance plusieurs raisons pour lesquelles il faudrait considérer avec prudence ces comparaisons plutôt aléatoires.

Les coûts de l'éducation

Bien que le mandat principal de la Commission royale n'englobe pas les questions financières, nous ne pouvons pas les laisser de côté, surtout dans la mesure où elles sont liées à l'obligation de rendre compte, à l'excellence et à l'équité.

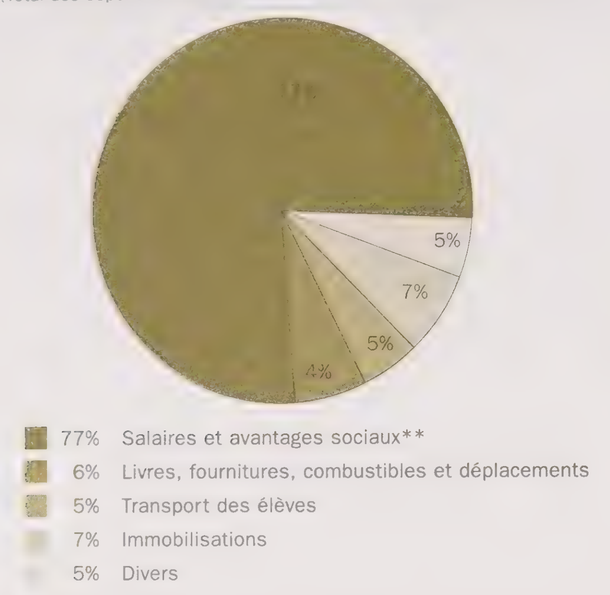
Toute discussion sur les coûts de l'éducation soulève la controverse. Ainsi, l'un des principaux sujets de désaccord entre les critiques et les défenseurs du système d'éducation provient du classement de l'Ontario par rapport au coût de l'éducation. Comme c'est souvent le cas, la réponse dépend de la façon dont on fait le calcul.

Selon le Ministère, les dépenses totales de l'éducation élémentaire et secondaire ont atteint 14,542 milliards de dollars pendant l'année civile 1992. Comme l'indique la figure 2, un peu plus de 50 p. 100 de cette somme avait été prélevée sous forme de taxes foncières municipales, tandis

FIGURE 3

Total des dépenses liées à l'éducation, 1992*

(Total des dépenses liées à l'éducation = 14,452 milliards de dollars)



* Ces chiffres concernent l'année civile 1992.

** Ce poste comprend les cotisations à la caisse de retraite des enseignants

Source: MEFO, 1994

que 44 p. 100 provenait des coffres de la province. La petite portion restante provenait d'autres sources, telles les droits d'inscription et les paiements fédéraux.

Les dépenses liées à l'éducation

Les salaires et les avantages sociaux représentent la dépense la plus importante du système d'éducation de l'Ontario (c'est aussi le cas dans les autres provinces et territoires), les salaires équivalant à 77 p. 100 du budget total de l'enseignement élémentaire et secondaire. Les 23 p. 100 qui restent couvrent les dépenses d'immobilisations (7 p. 100), les livres et les fournitures (6 p. 100) et le transport des élèves (5 p. 100). Le reste, soit 5 p. 100, comprend les cotisations à la Caisse de retraite des enseignants et des enseignantes. La figure 3 illustre cette ventilation des coûts.

Une comparaison des coûts

Bien que les critiques affirment souvent que le système d'éducation du Canada est trop coûteux, les comparaisons avec d'autres pays industrialisés indiquent qu'il n'est ni le plus coûteux, ni le moins coûteux. Il est bien sûr difficile d'établir des comparaisons fidèles, en raison de la diversité des calculs appliqués; il reste que le Canada a consacré, au total, 6,2 p. 100 de son PIB à l'éducation en 1989[58], ce qui s'avère moins que le Danemark (7 p. 100), la Norvège (7,4 p. 100) et la Suède (7,1 p.100), autant que les Pays-Bas (6,2 p. 100) et plus que le Royaume-Uni (4,7 p. 100), les États-Unis (5,4 p. 100), le Japon (4,7 p. 100, selon les chiffres de 1988), et la France (5,3 p. 100).

En 1989-1990, des dix provinces, l'Ontario présentait les dépenses les plus élevées par élève au Canada.[59] Le tableau 4 montre les effets de notre richesse relative telle que le révèle le calcul des diverses mesures des coûts de l'éducation : même si l'Ontario a dépensé davantage par personne que les autres provinces, les coûts de l'éducation représentent une plus faible proportion du PIB et du revenu personnel que dans les autres provinces.

TABLEAU 4 :

Total des dépenses pour l'éducation, par province, par rapport au produit intérieur brut (PIB), au revenu personnel (RP) et en dollars par habitant, 1990.[60]

Province	Dépenses pour l'éducation en milliers de $	PIB	RP	Dollars par habitant
Terre-Neuve	1 038 327 $	11,8 %	11,0 %	1 813 $
Île-du-Prince-Édouard	193 792 $	9,8 %	9,0 %	1 483 $
Nouvelle-Écosse	1 474 766 $	8,7 %	9,0 %	1 648 $
Nouveau-Brunswick	1 206 467 $	9,2 %	9,7 %	1 670 $
Québec	11 967 672 $	7,8 %	8,5 %	1 768 $
Ontario	18 480 496 $	6,8 %	7,7 %	1 896 $
Manitoba	1 961 427 $	8,3 %	9,2 %	1 801 $
Saskatchewan	1 726 390 $	8,6 %	9,6 %	1 768 $
Alberta	4 589 466 $	6,4 %	8,3 %	1 856 $
Colombie-Britannique	5 253 321 $	6,5 %	7,3 %	1 677 $

Des sondages de l'opinion publique menés en 1992 indiquaient que 28 p. 100 des Ontariennes et des Ontariens étaient en faveur d'une augmentation des dépenses liées à l'éducation à tous les niveaux, tandis que 41 p. 100 estimaient que l'augmentation du financement devait être au moins égale à l'inflation.[61] En réponse à des questions précises sur l'enseignement élémentaire et secondaire, 55 p. 100 voulaient que l'on dépense plus d'argent, mais 35 p. 100 estimaient que les dépenses ne devaient pas augmenter plus vite que l'inflation. Un sondage mené par Environics, en 1993, révélait qu'un peu plus de la moitié des Canadiennes et des Canadiens estimaient les sommes d'argent consacrées à l'éducation «insuffisantes», tandis que trois personnes sur dix les jugeaient «suffisantes».

Les salaires

Au cours des trente dernières années, les salaires du personnel enseignant se sont beaucoup améliorés. Historiquement peu élevés, ils ont augmenté rapidement en Ontario pendant les années 1970 et 1980, et plus lentement, par la suite. En 1990-1991, le salaire moyen d'un enseignant en Ontario atteignait 51 735 $, soit environ 10 p. 100 de plus que la moyenne nationale pour le personnel enseignant (46 810 $)[62]. Le contrat social adopté en Ontario en 1993 a eu pour effet de geler les salaires du personnel enseignant (de même que ceux d'autres employés du secteur public) et de réduire le financement; certains conseils scolaires ont donc fermé leurs portes les jours où, selon cette loi, les employés n'étaient pas payés.

Le rapport élèves-éducateur

Un autre facteur important dans le calcul du coût de l'éducation est le rapport élèves-enseignant. Nombre de personnes jugent sans doute souhaitable qu'on ait un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants pour un nombre moins élevé d'élèves, mais cette option coûte plus cher. La définition du mot «enseignant» étant floue dans ce contexte, Statistique Canada ne s'appuie plus sur le nombre d'élèves par classe mais emploie plutôt le terme «rapport élèves-éducateur», soit le rapport entre le nombre d'élèves à temps plein et celui de tous les éducatrices et éducateurs certifiés. (Pour être inclus, l'«éducateur» doit détenir un brevet d'enseignement. Ainsi, tous les employées et employés d'un conseil scolaire qui détiennent un brevet d'enseignement, y compris les surintendantes et surintendants et les spécialistes seraient inclus dans le calcul du rapport élèves-éducateur.)

Aujourd'hui, il y a un peu moins d'élèves par éducatrice ou éducateur en Ontario que dans l'ensemble du Canada. Le rapport a chuté de 18,3:1 en 1980, à 15,3:1 en 1994, comparativement à la moyenne canadienne de 15,7 élèves par éducatrice ou éducateur.[63] Une grande partie de ce changement vient de la décision du gouvernement provincial de réduire à 20 la taille moyenne des classes de 1re et de 2e années. Parmi les autres facteurs, mentionnons l'expansion des programmes pour l'enfance en difficulté et une augmentation du nombre d'administratrices et d'administrateurs ainsi que de spécialistes au sein des conseils scolaires. Le récent contrat social et les réductions en matière de financement viennent cependant modifier quelque peu ce tableau : non seulement le nombre des administratrices et administrateurs et des spécialistes, mais la réduction progressive du nombre d'élèves dans la 1re et 2e année ralentit également.

Les programmes de langue

ESL/ESD : Écoles de langue anglaise

Le coût des programmes *English as a Second Language* (anglais langue seconde) ou *English Skill Development* (perfectionnement de l'anglais) (ESL/ESD) se répercute sur les dépenses en éducation; cela est particulièrement vrai pour l'Ontario, compte tenu du pourcentage élevé de nouveaux venus qui s'y installent, surtout dans les régions urbaines. Le Conseil d'éducation de Carleton signale que 46 p. 100 des immigrants qui ont l'intention de s'installer dans la région d'Ottawa-Carleton ne parlent couramment aucune des langues officielles.[64] En 1991, les conseils scolaires publics et catholiques de la Communauté urbaine de Toronto ont dépensé un peu plus de 70 millions de dollars pour les programmes d'anglais langue seconde et de perfectionnement de l'anglais.

ALF/PDF : Écoles de langue française

Les programmes équivalant à l'ESL/ESD – Actualisation linguistique en français (ALF) et Perfectionnement du français (PDF) – sont destinés à ceux qui ne possèdent pas de compétences en français mais qui, aux termes de la Charte des droits, ont droit à l'éducation en français ou sont admis par des comités d'admission. Ces programmes sont offerts pour la première fois pendant l'année scolaire 1994-1995.

Les grandes initiatives provinciales en matière d'éducation élémentaire et secondaire pour 1994 semblent s'articuler autour de la gestion, la redevabilité, la réussite des élèves et les barèmes d'évaluation, le perfectionnement professionnel, la technologie, les services aux élèves, la restructuration, les programmes d'études, les contraintes financières, le leadership et le partenariat, la formation professionnelle et technique, l'équité dans l'éducation, la prévention de la violence, le décloisonnement, la participation des parents, l'efficacité, l'éducation des Métis et des Indiens, et les écoles «à charte». Il s'agit d'une liste remarquable, qui reflète l'attention accordée à l'éducation partout au Canada.

Le contexte national et international de la réforme de l'éducation

Il y a une réforme profonde de l'éducation dans l'air, pas seulement en Ontario, mais à l'échelle du pays et du monde entier. De toute évidence, les nombreux et puissants facteurs qui se conjuguent pour placer la réforme de l'éducation en tête des priorités politiques de l'Ontario – changements économiques et technologiques, incertitude face à l'emploi, changements dans les structures familiales – ont cette même répercussion dans tous les pays développés.

Au cours des quelques dernières années, presque toutes les provinces ont effectué un examen en profondeur de l'enseignement élémentaire et secondaire, et des pays comme la Grande-Bretagne et la Nouvelle-Zélande, ainsi que certains États américains, ont apporté des changements, dont certains assez radicaux, au fonctionnement et à la gestion de leurs systèmes scolaires.

Il n'est peut-être pas surprenant que les questions devenues si pressantes et qui suscitent un tel débat en Ontario aient leur équivalent ailleurs. Dans nombre d'endroits, notamment en Alberta, aux États-Unis et en Angleterre, la tension monte entre les forces centralisatrices nationales et les forces décentralisatrices qui privilégient localement chaque école.[65]

À Edmonton, la tendance vers la gestion décentralisée favorise l'administration à l'échelon de l'école, ce qui signifie que le conseil ou le gouvernement détiennent moins de pouvoir, et ce au profit de l'école. Même alors, cependant, les situations varient : à Edmonton, pionnière de la gestion à l'échelle de l'école, les directrices et les directeurs prennent des décisions qui, ailleurs au Canada, relèvent du conseil scolaire. Cependant, la surveillance de questions aussi vastes que les budgets, l'évaluation provinciale et les programmes d'études reste du ressort du gouvernement provincial, tandis que l'embauche, les services spéciaux et l'affectation budgétaire relèvent d'un nombre réduit de conseils scolaires. Les projets de restructuration, mis en oeuvre en Alberta par le Premier ministre Klein en 1994, centralisent les pouvoirs au Ministère tout en créant comme option des conseils de parents.

Dans le comté de Dade, en Floride, les directrices et les directeurs ainsi que le personnel enseignant détiennent des pouvoirs autrefois réservés aux cadres supérieurs des conseils scolaires. À Chicago, en Angleterre, en Nouvelle-Zélande et dans quelques États australiens, des conseils scolaires ou de parents – certains élus, d'autres nommés – prennent des décisions à l'échelon de l'école. Pour l'instant, les parents de la Nouvelle-Zélande, où il n'y a pas de conseils scolaires ni d'autorités locales en matière d'éducation, semblent exercer les pouvoirs les plus importants et les plus directs. Toutefois, il importe de souligner que ces réformes sont relativement récentes, la plupart étant survenues au cours des dix dernières années, et que leurs effets à long terme sur un ensemble d'indicateurs de l'éducation restent à évaluer. Néanmoins, il est juste d'affirmer que, jusqu'à maintenant, toutes ces initiatives ont fait l'objet d'évaluations particulièrement contradictoires.

Au Canada, ces dernières années, l'excellence et l'équité ont été les éléments clés du processus décisionnel en matière d'éducation. Par ailleurs, des budgets de l'éducation de plus en plus restreints et le contexte de récession se sont traduits par des exigences accrues de reddition de comptes dans la prestation des services d'éducation. Compte tenu de ces préoccupations et du souci déjà mentionné des Canadiennes et des Canadiens de demeurer concurrentiels dans un contexte d'économie mondiale à l'ère de l'information, certaines provinces ont commandé des études sur l'adaptation de l'éducation à un avenir aux multiples scénarios.

Les commissions royales sur l'éducation au Nouveau-Brunswick (1993) et à Terre-Neuve (1990)[66] se sont interrogées sur la sagesse de «poursuivre à tout prix la formation» alors que les possibilités d'emploi de l'avenir restent en grande partie inconnues.

Partout au pays, les demandes de normalisation visent apparemment à garantir une imputabilité facilement mesurable. Certaines provinces ont élaboré des systèmes d'indicateurs et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) est de plus en plus actif dans ce domaine. Par exemple, le CMEC a élaboré un Programme d'indicateurs du rendement scolaire afin d'évaluer, à l'échelle du pays, le rendement des élèves âgés de 13 et de 16 ans en mathématiques, en langues et en sciences.

Le CMEC prévoit aussi former des groupes de travail afin d'examiner la possibilité d'harmoniser les programmes d'études dans tout le pays, tandis que les différentes régions ont commencé à comparer les programmes. Le groupe ministériel a aussi entrepris un projet visant à décrire et à étudier les questions de politique liées à l'enseignement à distance et à l'éducation ouverte au Canada.

Comme le signale le CMEC,[67] les grandes initiatives provinciales en matière d'éducation élémentaire et secondaire pour 1994 semblent s'articuler autour de la gestion, la reddition de comptes, la réussite des élèves et les barèmes d'évaluation, le perfectionnement professionnel, la technologie, les services aux élèves, la restructuration, les programmes d'études, les contraintes financières, le leadership et le partenariat, la formation professionnelle et technique, l'équité dans l'éducation, la prévention de la violence, le décloisonnement, la participation des parents, l'efficacité, l'éducation des Métis et des Indiens, et les écoles «à charte». Il s'agit d'une liste remarquable, qui reflète l'attention accordée à l'éducation partout au Canada. De fait, il est difficile de trouver des domaines laissés de côté. Parmi les initiatives les plus souvent citées, on retrouve la gestion, la reddition de comptes, le rendement des élèves et l'évaluation, les programmes d'études et la formation technique. Seul l'Ontario a soulevé la question des mesures de prévention de la violence.

Malgré toutes les études, tous les changements, tous les rapports, au moins quelques-uns des éléments de ces listes sembleraient familiers au Révérend Strachan et à Egerton Ryerson. Mais il n'est pas question ici de la longévité des préoccupations de l'Ontario en matière d'éducation : au contraire, ce qui compte, c'est notre capacité de réaliser les buts et la prestation de l'éducation d'une manière adaptée à notre temps.

Un examen rapide du contexte historique révèle que notre système a évolué, dans une grande mesure, d'un système où groupes religieux et parents prenaient l'initiative pour procurer les fonds nécessaires à l'éducation des enfants, à la situation actuelle où l'éducation est presqu'entièrement financée par le trésor public et relève en grande partie des pouvoirs publics. On est également passé graduellement d'un accès limité aux études, à la scolarisation obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans, avec un élargissement du programme d'études visant à répondre aux besoins toujours plus variés des élèves.

On retrouve des questions étonnamment semblables à celles dont nous traitons dans certaines enquêtes et rapports récents sur l'éducation, tels que le rapport Hall-Dennis, le rapport Radwanski et les rapports du Comité spécial sur l'éducation. Les textes de loi récents concernant les élèves ayant des besoins spéciaux, l'extension aux écoles catholiques du financement public, la gestion des écoles de langue française, ont tous eu des répercussions notables. Nous nous sommes donc rapidement penchés sur les difficultés occasionnées par les changements apportés à un système aussi complexe que celui de l'enseignement en Ontario.

Certains des chapitres suivants offriront un examen approfondi de ces questions.

Les grandes différences géographiques, climatiques, culturelles et sociales de notre province entraînent de lourdes exigences pour notre système d'enseignement. D'autre part, le fardeau des écoles se trouve encore alourdi par le climat économique difficile des dernières années, une démographie en constante évolution, l'absence d'un code moral universel et de liens entre valeurs, connaissances et éducation.

Un coup d'oeil sur les statistiques indique l'ampleur du système. Plus de deux millions d'élèves, soit quelque 40 pour 100 de la population scolaire totale du Canada, étaient inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires de la province en 1992-1993. D'après les coûts de l'éducation pour 1990, l'Ontario dépense plus par élève que toute autre province.

Un aperçu au niveau national et international indique aussi que l'Ontario n'est pas le seul à examiner son système d'enseignement et que des questions telles que la gestion, la redevabilité, le rendement et l'évaluation des élèves, le programme d'études et les coûts de l'éducation préoccupent les autres compétences tout autant que l'Ontario.

Notes : Chapitre 2

1 COULTER, Rebecca. *An Introduction to Aspects of the History of Public Schooling in Ontario,* 1994, p. 1. Document de travail préparé pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario.

2 Parmi les ouvrages écrits par des historiennes et des historiens francophones, notons :

GODBOUT, Arthur. *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa,* 1977.

MARTEL, Angeline. *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : De l'instruction à la gestion,* Ottawa, 1991. Étude commandée par le Commissariat aux langues officielles.

MOUGEON, R. et HELLER, M. *The Social and Historical Context of Minority French-Language Schooling in Ontario,* Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1985.

3 BREHAUT, Willard. «Trends in the History of Ontario Education», dans *The House That Ryerson Built,* éd. Hugh Oliver, Mark Holmes et Ian Winchester, Toronto, Presses de l'IEPO, 1984, p. 9.

4 Le chapitre 14 de ce rapport retrace plus en détail l'historique du système scolaire catholique.

5 BREHAUT, op. cit., p. 11.

6 FLEMING, W.G. *Supporting Institutions and Services, vol. 5 de Ontario's Educative Society,* Toronto, University of Toronto Press, 1971, p. 22.

7 COULTER, op. cit., p. 31.

8 CRITTENDEN, Brian. «Slogans – Handle with Care», dans *Means and Ends in Education: Comments on Living and Learning,* hors-série – IEPO, no 2, Toronto, Presses de l'IEPO, 1969, p. 26.

9 MYERS, Douglas. «From Hope to Hall-Dennis: The Official Report as an Instrument of Education Reform», dans CRITTENDEN, *Means and Ends in Education,* p. 13.

10 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (anc. Département de l'éducation de l'Ontario). *Révision provisoire : Guide pédagogique à l'intention des écoles bilingues : programmes d'études P1 J1 (classes 1 à 6),* 1967, p. 4.

11 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les années de formation,* Toronto, 1975, p. 4.

12 HARGREAVES, Andy et coll. *Les années de transition, une époque de changement : revue et analyse des projets pilotes sur les questions relatives aux années de transition,* vol. 1, Contexte et résumé, Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993, p. 12.

13 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario,* Toronto, 1987. Préparée par George Radwanski.

14 ONTARIO, MINISTÈRE DES FINANCES. *Demographics Presentation to the Ministry of Education and Training,* Toronto, 1993. Ce document interne, non publié, cite des données tirées de documents du ministère des Finances de l'Ontario, de Statistique Canada, et de Emploi et Immigration Canada (maintenant Développement des ressources humaines Canada et Citoyenneté et Immigration Canada).

15 DAVIS, John et SCANE, Joyce. *Innovative Practices in the Sharing of Administrative, Operational and Transportation Services Between School Boards,* Toronto, IEPO, Département de l'administration scolaire, 1993. Rapport préparé pour le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

16 Ces rapports sont :

Premier rapport du Comité spécial sur l'éducation, Toronto, 1988. Présidente : Dianne Poole.

Deuxième rapport du Comité spécial sur l'éducation : la durée et l'organisation de l'année scolaire, Toronto, 1989. Présidente : Dianne Poole.

Troisième rapport du Comité spécial sur l'éducation : Le financement de l'éducation, Toronto, 1990. Présidente : Dianne Poole.

Quatrième rapport du Comité spécial sur l'éducation : Éducation de la petite enfance, Toronto, 1990. Président : Sterling Campbell.

17 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Rapport de la Commission sur les écoles privées de l'Ontario,* Toronto, 1985. Préparé par le commissaire Bernard Shapiro.

18 *Adler contre l'Ontario,* 1994, 19 O.R. (3d) 1.

19 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. «Demographics and Trends». Rapport préparé par la Direction de l'analyse des politiques et de la recherche du Ministère, Toronto, 1992, sans pagination. Ce rapport s'appuie sur des sources provinciales et fédérales.

20 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. «Demographics and Trends».

21 STATISTIQUE CANADA. Enquête sur les finances des consommateurs, données non publiées, 1992. Document fondé sur «Seuils de faible revenu», Statistique Canada. Statistique Canada se sert de ces données depuis plus de vingt ans. Statistique Canada ne définit pas ces seuils comme des seuils de pauvreté, quoique c'est souvent la définition que leur donnent les médias et les chercheurs.

22 INSTITUT CANADIEN DE LA SANTÉ INFANTILE DU CANADA. *La santé des enfants du Canada : profil réalisé par l'ICSI,* deuxième édition, Ottawa, 1994, p. 122

23 LEVIN, Benjamin. «Education Looks at Poverty: Conceptions and Misconceptions», (document présenté à la conférence *Education and Community: The Collaborative Solution,* IEPO, Toronto, Mars 1994, p. 1.

24 CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA. *Les chemins de la compétence : éducation et formation professionnelle au Canada,* Ottawa, Groupe Communication Canada, 1992; et SECRÉTARIAT DE LA PROSPÉRITÉ. Bien apprendre. . . Bien vivre Ottawa, Secrétariat de la prospérité, Service de la correspondance, 1991.

25 LEVIN, Henry M. «Education and Jobs: A Proactive View,» dans *Education and Work,* vol. 1, éd. D. Corson and S. Lawton, Toronto, Presses de l'IEPO, 1993.

26 PAQUETTE, Jerry. *Major Trends in Recent Educational Policy-making in Canada: Refocusing and Renewing in Challenging Times,* p. 2. Document préparé pour la Commission royale sur l'éducation, 1993.

27 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, «Demographics and Trends».

28 HARGREAVES, Andy et GOODSON, Ivor. *Schools of the Future: A Canadian Vision,* p. 15. Document préparé pour le ministère de l'Emploi et de l'Immigration, 1992.

29 MELTZ, Noah M. *The Changing Structure of Employment in Canada: Future Labour Market Implications,* (document préparé pour la National Consultation on Career Development, Ottawa, janvier 1994), p. 5.

30 LEVIN, «Education and Jobs».

31 LEVIN, «Education and Jobs», p. 63.

32 INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE. *Profil des familles canadiennes,* Ottawa, Institut Vanier de la famille, 1994. Toutes les données sur la famille sont tirées de ce document, à moins d'indication contraire.

33 OFFORD, D., BOYLE, M., et RACINE, Y. *Étude sur la santé des enfants de l'Ontario – les enfants à risque,* Toronto, Imprimeur de la Reine, 1989.

34 INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE, op. cit., p. 57.

35 ONTARIO, MINISTÈRE DES FINANCES, op. cit.

36 ONTARIO, MINISTÈRE DES FINANCES, op. cit.

37 ONTARIO, SECRÉTARIAT DES AFFAIRES AUTOCHTONES DE L'ONTARIO ET MINISTÈRE DES AFFAIRES CIVIQUES. *Akwesasne à Wunnumin Lake,* Toronto, 1992.

38 Pour les besoins de la Loi sur l'équité en matière d'emploi, Statistique Canada définit comme suit les principaux groupes qui constituent une minorité visible au Canada : les Noirs, les Indo-pakistanais, les Chinois, les Coréens, les Japonais, les Asiatiques du Sud et du Sud-Est, les Philippins, les membres des minorités visibles de l'Asie de l'Ouest ou de l'Afrique du Nord, les Océaniens, les membres des minorités visibles d'Amérique latine ou toute autre combinaison des membres des minorités visibles susmentionnées.

39 Données tirées du recensement de 1991, citées dans *«Environmental Scan»,* rapport non publié produit par l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, Toronto, 1994.

40 INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE, op. cit., p. 26.

41 HARGREAVES et GOODSON, op. cit.

42 À moins d'indication contraire, les statistiques citées dans cette section sont tirées de MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Statistiques principales : L'éducation à l'élémentaire et au secondaire en Ontario 1992-1993.* Toronto, 1994. (sous presse)

43 SALE, Tim. An Analysis of School Funding Across Canada. Vancouver, EduServ, 1993, p. 153.

44 STATISTIQUE CANADA. *L'éducation au Canada, revue statistique pour la période* 1991-1992. No 81–229, 1993, p. 117.

45 KING, A.J. et PEART, M.J. *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie,* Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1992, p. 24.

46 KING et PEART, op. cit., p. 25.

47 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, Politique/programmes Note no 111. «L'équité d'emploi pour le personnel féminin des conseils scolaires», 2 février 1990.

48 ENVIRONICS RESEARCH GROUP. *Focus Canada Report 1993-3,* Toronto, 1994, p. 75. Toutes les données des enquêtes de Environics sont tirées de ce rapport.

49 LIVINGSTONE, D., HART, D. et DAVIE, L. *Ninth OISE Survey 1992,* Toronto, Presses de l'IEPO, 1993. Toutes les données sur le sondage de l'IEPO sont tirées de ce rapport.

50 OCDE. *L'enseignement dans les pays de l'OCDE : Recueil d'informations statistiques, 1988/1989, 1989/1990,* Paris, OCDE, 1993, p. 94.

51 STATISTIQUE CANADA, op. cit., p. 51.

52 NEWTON, Keith et autres. *Éducation et formation professionnelle au Canada : rapport de recherche,* Ottawa, Groupe Communication Canada, 1992.

53 STATISTIQUE CANADA, op. cit., p. 243.

54 MORI, G.A. et BURKE, B. *Recensement 1986 : le Canada à l'étude : niveau de scolarité des Canadiens,* no 98-134, Ottawa, Statistique Canada, 1989.

55 PAQUETTE, op. cit., p. 32.

56 CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA. *Les chemins de la compétence.*

57 NAGY, Philip. *«National and International Comparisons of Student Achievement: Implications for Ontario».* Rapport écrit pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994.

58 OCDE, op. cit. p. 111, Tableau 6.1.

59 SALE, op. cit., p. 79.

60 STATISTIQUE CANADA, op. cit., p. 234. Ces données incluent le coût de l'éducation postsecondaire.

61 LIVINGSTONE, HART ET DAVIE, op. cit., p. 7.

62 KING ET PEART, op. cit., p. 14.

63 SALE, op. cit., p. 119.

64 CARLETON BOARD OF EDUCATION. *We are the World: Multiculturalism in Schools.* Rapport préparé par Corporate Services, Research and Planning, Ottawa, 1992, p. 20.

65 HENCHEY, Norman. «Our Common Vision: An Education of Quality», (discours prononcé à titre de conférencier d'honneur devant le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, Montréal, mai 1994.).

66 NOUVEAU-BRUNSWICK, LA COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION. *Apprendre, pour la vie : défis et enjeux pour l'éducation et la formation,* Rapport de la Commission sur l'excellence en éducation, Fredericton, 1993; et

TERRE-NEUVE, MINISTER OF EDUCATION. *Shaping our Future: A Five-Year Strategic Plan for Post-secondary Education in Newfoundland and Labrador,* St. John's, 1990.

67 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION, CANADA. *Sommaire d'initiatives majeures en éducation dans les provinces et les territoires du Canada,* p. E-1 à E-41. Préparé pour la première consultation nationale sur l'éducation, Montréal, mai 1994.



3 Les intéressés parlent

THE OTTAWA **Citizen**

Le 17 novembre 1993

Éditorial

Page A10

[. . .] Malgré la cacophonie d'intérêts divergents, les audiences publiques constituent pour les membres de la Commission un outil utile, qui les aidera à relever le défi colossal se présentant à eux. Les audiences permettent de donner aux problèmes un visage humain, offrent une tribune où laisser fuser des idées novatrices et donnent aux membres de la Commission un aperçu du genre de complexités qui échappent aux études universitaires.

Les audiences donnent en outre la possibilité au public de se faire entendre et de participer par conséquent aux solutions. . .

Pourtant, en fin de compte, la résolution des graves problèmes que pose l'éducation moderne exigera des commissaires encore davantage; armés de la patience de Job et de la sagesse de Salomon, il se peut qu'ils aient aussi besoin d'une intervention divine. . . [trad.]

Pendant les audiences, des opinions distinctes et divergentes ont été exprimées. Néanmoins, nous avons relevé un point commun à tous nos modes de consultation publique : chacun mettait en lumière un éventail étonnant d'opinions sur les questions touchant l'éducation. Les arguments étaient des plus convaincants et logiques, quel que soit le sujet. Toutefois, très peu de questions ont suscité l'unanimité au sein d'un même groupe : il n'existe ni position commune du personnel enseignant sur les questions touchant l'éducation, ni profil uniforme des préoccupations et des priorités des parents.

Le texte qui suit vise non pas à donner un compte rendu complet de chaque observation ou suggestion faites devant la Commission, mais plutôt à refléter l'opinion des gens entendus lors des audiences publiques. D'ailleurs, notre rapport cite, plus loin dans le texte, nombre d'autres témoignages.

Objectifs de l'éducation et problématique des programmes d'études

Les objectifs et le contenu de l'éducation scolaire, peut-être plus que toute autre question, illustrent l'ampleur et l'intensité de l'opinion publique à l'égard de l'éducation en Ontario. On nous a plusieurs fois répété que notre tâche était de clarifier les objectifs de l'éducation pour que les écoles, les enseignantes, les enseignants, les directrices et les directeurs aient un mandat clair, et pour que les parents sachent ce que le système attend d'eux et de leurs enfants.

On nous a souvent répété qu'à l'heure actuelle le fardeau des écoles était trop lourd ou qu'on s'attendait qu'elles assument un fardeau encore plus lourd.

On nous disait que, parce qu'elles essayaient de tout faire, les écoles n'atteignaient l'excellence nulle part. De là proviennent les reproches des parents, qui se plaignent que les matières de base sont négligées. Nous avons souvent entendu réclamer que les écoles se concentrent davantage sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul.

De nombreuses présentations ont souligné le lien vital entre la qualité du système d'éducation et la santé de l'économie.

Bon nombre de personnes et de groupes ont fait une nette distinction entre les responsabilités de la famille et celles de l'école. Par contre, pour d'autres présentateurs, en particulier ceux des communautés francophones et catholiques, l'école doit agir in loco parentis et appuyer les valeurs et les traditions du milieu familial.

Un deuxième point de vue sur les objectifs de l'éducation mettait en lumière le rôle de l'école dans la recherche d'une plus grande équité au sein de la société et le besoin pour le système scolaire de se structurer de façon à donner aux élèves des chances égales de succès, peu importe leur milieu socio-culturel et leur niveau de connaissances.

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants, de représentants d'organismes sociaux et de jeunes nous ont dit que les écoles doivent faire davantage pour répondre aux besoins sociaux, physiques et émotifs des élèves. Les adolescentes et les adolescents qui ont abandonné l'école, les élèves qui présentent des handicaps de développement et leurs familles, les membres de groupes minoritaires et les personnes qui militent contre la violence ont tous indiqué qu'à l'heure actuelle, les écoles ne sont pas structurées pour satisfaire leurs besoins. Ils ont soulevé des questions

paroles

Nous avons perdu de vue la définition de l'éducation et ce que nous en attendons. Avant d'apporter de vrais changements, nous devons savoir ce que nous attendons de ce nouveau système amélioré. . . Je vous demande d'ouvrir les yeux. . . et de retrouver l'objectif que nous avons perdu. [trad.]

Raffi Mazmanian, élève

Je vous conjure d'en faire moins – mais de le faire mieux! Nos enfants ont un besoin pressant d'acquérir les savoirs de base – les compétences requises en lecture, en écriture et en mathématiques pour s'adapter à l'ère de l'information. [trad.]

Mary de Bassecourt, parent

Une éducation de qualité est essentielle au rendement et à la prospérité des Canadiennes et des Canadiens. Le Canada est en situation de concurrence à l'échelle mondiale. Pour conserver ou améliorer notre situation, il faut surpasser les meilleures performances d'autres pays dans des domaines choisis, dans l'emploi des ressources et des personnes. La satisfaction individuelle, dans un contexte de concurrence et d'évolution, requiert de toutes et tous une connaissance approfondie dans la plupart des domaines scientifiques, en plus des mathématiques, des sciences humaines et des arts. C'est cette connaissance qui permet à une personne de poser un jugement éclairé. [trad.]

Les Ingénieurs professionnels de l'Ontario, chapitre de Niagara

L'école n'a pas de rôle parental à jouer, mais plutôt celui d'une institution qui stimule chaque enfant et qui lui inculque les connaissances de base sur lesquelles reposent l'éducation future et la carrière de l'enfant. . . Ces connaissances de base devraient inclure la lecture, l'écriture, les mathématiques et les sciences. [trad.]

John Wanless Public School, groupe de parents

Le système scolaire public de l'Ontario. . . doit d'abord accroître sa capacité de répondre aux besoins psychosociaux de l'importante minorité d'enfants à risque qui arrivent à l'école dépourvus des aptitudes cognitives, émotives et sociales de base nécessaires au succès scolaire. Beaucoup de ces enfants échoueront, sur le plan des études ou du comportement, à moins que le système scolaire ne réagisse adéquatement à leurs besoins psychosociaux. [trad.]

Dr Paul Steinhauer, au nom de la Sparrow Lake Alliance

fondamentales sur le rôle que l'école pouvait jouer pour répondre aux problèmes dans l'ensemble de la société et même pour tenter de les corriger.

Les personnes et les groupes pour qui l'école a un rôle important à jouer en matière de justice sociale et d'équité déploraient souvent l'influence qu'exerce le milieu des affaires sur l'orientation des programmes d'études.

De nombreux présentateurs ont avancé des arguments irrésistibles en faveur du maintien ou de l'approfondissement de certaines matières au sein des programmes d'études; certains ont insisté sur l'importance d'une solide formation générale dans le but d'aider les jeunes d'aujourd'hui à devenir des adultes instruits et bien éduqués.

Des groupes des écoles catholiques ont mentionné un but additionnel de l'éducation scolaire dans les écoles séparées, soit celui d'inculquer les valeurs catholiques dans l'ensemble des programmes d'études.

D'autres groupes religieux ont demandé de profiter, à l'instar des catholiques, d'un système d'éducation financé à même les fonds publics et empreint de leurs valeurs religieuses.

Des francophones ont défini leur vision de l'éducation francophone comme un appui linguistique et culturel essentiel à leur communauté. Des élèves francophones ont ainsi parlé du besoin d'animation culturelle dans leurs écoles, dans les activités scolaires et comme lien avec la communauté.

Les systèmes catholique et francophone ont tous deux soulevé la question du degré de réceptivité du Ministère envers ces besoins, ainsi que celle d'une représentation adéquate et d'une participation active de leur part au sein du Ministère.

Enseignement et formation du personnel enseignant

L'on convient généralement que les enseignantes et les enseignants sont la clé de l'excellence et de la réforme efficace de l'éducation, mais les opinions divergent grandement sur les moyens d'assurer un enseignement de qualité.

Bon nombre de parents préfèrent l'enseignement dirigé ou le retour à la méthode phonétique dans l'apprentissage de la lecture.

Selon de nombreux mémoires, il est nécessaire d'augmenter la diversité ethnoculturelle et raciale au sein du corps enseignant, particulièrement en élargissant l'admission dans les facultés d'éducation, et d'aider les enseignantes et les enseignants à travailler dans le milieu diversifié d'aujourd'hui.

Les élèves aiment des enseignantes et des enseignants chaleureux, bienveillants, compréhensifs, sincèrement engagés et capables de les motiver; par contre, ils déplorent l'épuisement, l'indifférence et l'incompétence de certaines et de certains.

Les élèves avancent certaines raisons – et peut-être même des solutions – au problème du décrochage. L'ennui vient en tête de liste : sans s'attendre à être divertis, les élèves croient que la capacité de l'enseignante et de l'enseignant de communiquer avec eux est la clé de l'apprentissage.

On a fait trois reproches fondamentaux aux programmes actuels de formation à l'enseignement : on estime d'abord généralement que les programmes actuels ne sont pas assez longs pour couvrir la gamme nécessaire de matières et pour garantir l'acquisition de compétences pratiques dont ont besoin les nouveaux enseignants et enseignantes; ensuite, on considère que le contenu de certains programmes existants manque de pertinence; enfin, on juge insuffisant le nombre d'heures que les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants passent en salle de classe.

Les communautés francophones et catholiques se sont dites inquiètes de ne pouvoir disposer de suffisamment d'enseignantes et d'enseignants compétents pour leurs écoles. Les catholiques ont fréquemment souligné la réponse inadéquate des facultés d'éducation à leurs

Ainsi, les exigences du pluralisme ethnoculturel demandent des transformations ou des adaptations sur le plan des programmes et du matériel didactique. Il faudra viser à éliminer toute image ou représentation raciste ou discriminatoire. De plus, il faudra mettre en oeuvre des pratiques propices à une éducation qui reflète fidèlement la société ontarienne à la fois francophone et pluriculturelle. C'est dans ce cadre seulement que l'école de langue française arrivera à développer, chez les jeunes des communautés ethnoculturelles, une image positive d'eux-mêmes et un sentiment d'appartenance à leur école et à la communauté francophone de l'Ontario.

Association interculturelle franco-ontarienne

Le racisme est un phénomène social qui s'infiltre partout. L'antiracisme apprend à reconnaître et à lutter contre le racisme. Les principes de l'antiracisme forment un point de départ solide à toutes les formes d'action sociale antidiscriminatoire. Le système d'éducation est une composante importante des structures qui peuvent maintenir ou démanteler les institutions sociales. C'est pourquoi l'éducation antiraciste revêt une importance cruciale. [trad.]

Anti-Racist Multicultural Educators' Network of Ontario

Nous constatons que c'est souvent le monde du travail qui dicte ce que les élèves apprennent. Nous croyons qu'en enseignant aux élèves à se préparer à la concurrence mondiale, les éducatrices et les éducateurs oublient parfois d'importants aspects de l'éducation. [trad.]

Raging Independent Student Educational Group (RISE)

Nous estimons que les écoles catholiques de l'Ontario offrent un enseignement particulier grâce à l'intégration des croyances catholiques et des valeurs sociales correspondantes à toutes les expériences d'apprentissage. [trad.]

London and Middlesex Regional Council Catholic Parent-Teacher Association

L'éducation joue un rôle fondamental dans l'évolution d'une communauté. Alors qu'elle peut aider une communauté à réaliser son idéal collectif, elle peut aussi bien contribuer à la faire disparaître. La communauté francophone. . . [demande] qu'on lui donne les outils pour assurer que l'éducation soit un élément de croissance et d'évolution pour la communauté francophone de l'Ontario.

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton (Section publique)

Les enseignantes et les enseignants devraient manifester plus d'enthousiasme à propos de leur travail! Autrement, comment peuvent-ils stimuler les élèves? [trad.]

Association des élèves des écoles secondaires de l'Ontario

demandes de cours adaptés aux besoins de leur système et de leurs programmes d'études.

Dans le contexte de la réussite scolaire et du soutien adéquat à l'enseignement et à l'apprentissage, la question de la formation additionnelle des enseignantes et des enseignants francophones a aussi été soulevée. (Bon nombre d'entre eux ont quitté des régions, surtout du Québec, où le français est la langue de la majorité, pour s'installer en Ontario, où le français, en règle générale, est la langue de la minorité.)

La confusion régnait cependant à propos de ce que l'on devrait attendre des enseignantes et des enseignants en termes de réponse aux besoins scolaires, sociaux et émotifs. Ces derniers se disent eux-mêmes dépassés par les attentes contradictoires et s'inquiètent du manque de soutien professionnel.

Évaluation et redevabilité de comptes

Presque toutes les personnes extérieures au système s'entendent sur la nécessité d'évaluer davantage l'apprentissage des élèves et de leur faire passer plus de tests et sur l'importance d'insister encore plus sur la reddition de comptes.

Nous avons interprété cette obligation de rendre des comptes comme incluant la responsabilité fiscale de la part des conseillères et des conseillers scolaires et l'assurance de l'efficacité du programme de la part des administratrices et des administrateurs. Par ailleurs, beaucoup d'éducatrices et d'éducateurs semblaient craindre que l'on impose une évaluation inadéquate aux écoles et que cette évaluation compromette l'apprentissage.

Un certain nombre d'élèves croient que les tests normalisés pourraient freiner l'inflation des notes. Il y en a également qui, ayant demandé l'admission à l'université, s'inquiètent de la façon dont les normes et les notes se comparent d'une école à l'autre. Par ailleurs, certains parents ne sont pas sûrs du rendement de leur enfant et croient que des tests normalisés leur donneraient davantage d'information à ce sujet.

Les universités réclament une forme d'évaluation normalisée afin de régler le problème de l'inflation des notes et des normes différentes d'une école à l'autre.

Beaucoup de mémoires ont insisté sur le besoin d'éviter les préjugés relatifs au sexe, à la culture, à la race et à la langue dans l'administration des tests et de l'évaluation, peu importe la méthodologie élaborée et employée. De leur côté, certains groupes de minorités raciales ou ethniques se sont dit préoccupés par le rendement de leurs enfants et ont confirmé le besoin d'une meilleure évaluation.

Organisation de l'éducation (gestion)

Les deux grandes préoccupations relatives à la gestion de l'éducation concernaient la participation et l'efficacité.

Les parents, les élèves des écoles secondaires et divers groupes de pressions veulent jouer un rôle dans le processus décisionnel concernant divers aspects de l'éducation, y compris l'orientation des programmes d'études. Toutefois, en approfondissant cette question avec d'aucuns, il est devenu évident que le coeur du problème venait simplement d'une frustration à l'égard d'un système qui ne reconnaît pas leurs préoccupations, les dévalorise ou ne leur fait pas bon accueil.

Un grand nombre de mémoires soulevaient des questions et exprimaient des inquiétudes à propos du chevauchement possible des services, du trop grand nombre de paliers de bureaucratie et de l'emploi inefficace des ressources. Ces présentations avaient été préparées par des groupes de réforme de l'éducation, des gens d'affaires et certains parents, ainsi que par des éducatrices et des éducateurs. Beaucoup réclamaient une réduction du nombre de conseils scolaires et de conseillères et conseillers scolaires.

Des représentants des communautés catholiques et francophones ont demandé un financement égal pour tous les élèves de la province, afin de mieux soutenir les programmes scolaires.

paroles

Nous nous inquiétons particulièrement de la disponibilité d'enseignantes et d'enseignants compétents et engagés dans la philosophie du système d'éducation catholique. . . Bien que nous appuyions les programmes courants des facultés, l'absence de programmes conçus spécialement pour ceux et celles qui se préparent à enseigner dans les écoles catholiques nous étonne et nous frustre. [trad.]

Ontario Separate School Trustees' Association

À chaque génération qui passe, le rôle du personnel enseignant s'élargit et se diversifie. Par conséquent, les enseignantes et les enseignants doivent se recycler pour être prêts à assumer de nouvelles responsabilités professionnelles et sociales, à participer directement à l'élaboration de directives en matière d'éducation et à conseiller les responsables de ces politiques. [trad.]

Canadian Alliance of Black Educators, Ontario

Les parents insistent pour rétablir les tests normalisés pour toutes les années, surtout en raison de la confusion à propos du rendement actuel des élèves. Même lorsque les conseils scolaires favorisent l'évaluation des élèves, le personnel enseignant, les représentantes et les représentants des conseils scolaires sont réticents à publier les résultats d'une manière qui permette une comparaison entre classes ou entre écoles. [trad.]

Mackenzie Parental Advisory Committee, North York

Nous croyons que les efforts et l'argent devraient être consacrés à l'école et non à l'appareil bureaucratique. Les conseils scolaires existants devraient être remplacés par un système de gestion à l'échelle de l'école, où la directrice, le directeur, serait principalement responsable d'un conseil élu, formé majoritairement de parents. [trad.]

The Organization for Quality Education

L'autre grande préoccupation des communautés scolaires catholiques concerne l'accès juste et équitable au financement. Cités comme modèles d'efficacité, un grand nombre de conseils des écoles séparées ont accompli beaucoup avec nettement moins que leur juste part des fonds publics; mais ce sacrifice, souvent aux dépens des arts, de l'athlétisme ou de programmes de services spéciaux, ne doit pas continuer. [trad.]

Ontario English Catholic Teachers' Association

Il importe que les programmes d'études des écoles élémentaires et secondaires fassent appel à du matériel exempt de racisme, qui présente l'histoire des Premières Nations dans une perspective positive et réaliste. Il est tout aussi important que les études autochtones soient offertes dans tous les systèmes scolaires, tant à l'élémentaire qu'au secondaire. [trad.]

Doug Maracle, grand chef
Association of Iroquois and Allied Indians

Les audiences publiques ont vu ressortir une variété surprenante d'opinions sur les questions touchant l'enseignement. Sur toutes ces questions, très peu s'entendaient, même à l'intérieur d'un groupe particulier.

On sentait un malaise et une grande incertitude à l'égard du système d'enseignement. Les participants ont évoqué l'absence de buts précis et le sentiment de surmenage; ils ont mis en doute la nécessité et l'importance des matières enseignées, la qualité de l'apprentissage, l'équité à l'intérieur du système et la rentabilité de ce dernier. De nombreux groupes se demandaient s'ils pourraient se faire entendre et voir leurs préoccupations entrer en ligne de compte lors des prises de décisions, à tous les paliers du système.

Bien que beaucoup aient présenté leurs suggestions sur ces questions et sur bien d'autres, leurs contributions ne s'harmonisaient pas en un tout cohérent d'òu aurait pu surgir un plan de réforme en vue d'un système d'éducation adapté à l'avenir.

Dans les chapitres à venir du présent rapport, nous avançons nos conclusions sur les objectifs du système scolaire, leur rapport avec les mandats et les pratiques des autres institutions sociales, et nous traçons les grandes lignes de la forme que devrait adopter le système d'éducation ontarien, comment y parvenir, et comment nos recommandations pourraient passer des idées à l'action.

Ces groupes s'inquiétaient aussi de la menace éventuelle à la nature distincte de leurs écoles. Pour contrer cette menace, beaucoup de francophones ont demandé l'application des recommandations d'un document antérieur, intitulé le *Rapport du Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française* (ou «rapport Cousineau»).

Les groupes autochtones veulent assumer l'autonomie gouvernementale des écoles dans les réserves et veulent avoir davantage voix au chapitre en ce qui touche l'éducation de leurs enfants dans les écoles hors réserve qui relèvent de la compétence de conseils scolaires. Ils ont réclamé du matériel pédagogique plus adapté au contexte culturel, de meilleurs moyens pour les communautés éloignées de profiter de la formation à distance et un enseignement antiraciste dans le système public afin de promouvoir une meilleure compréhension de leur peuple.

Un certain nombre de mémoires ont mentionné que les communications entre le Ministère et les conseils scolaires sont déficientes à l'égard de certaines initiatives et qu'il faut clarifier les rôles et les responsabilités.

Préoccupations du public et mandat de la Commission

Les préoccupations exprimées par toutes les personnes ayant présenté des mémoires à la Commission trahissaient un net sentiment d'incertitude et de malaise au sujet du système d'éducation. Les gens ont parlé d'objectifs imprécis et de surcharge de travail. Nombre d'entre eux se demandaient si les matières enseignées sont nécessaires et importantes, si on les enseigne au niveau approprié et si le système est équitable et rentable. Bon nombre ont fait des suggestions sur ces points et sur bien d'autres.

Nous avons écouté attentivement tout le monde, tant les personnes qui critiquaient le système que celles qui l'appuyaient, tant celles qui travaillaient à l'intérieur du système que celles qui travaillaient à l'extérieur; leurs préoccupations et leur passion nous ont émus. Mais tous ces témoignages et mémoires ne pouvaient se traduire en un plan de réforme cohérent.

En d'autres mots, ils ne pouvaient qu'aider à trouver des solutions fragmentées à des problèmes isolés, ou à donner l'illusion qu'un quelconque passé idéal, pur produit de l'imagination, pourrait être reproduit dans un système d'éducation de la fin du XXe siècle.

Il faut plutôt définir les méthodes d'apprentissage en fonction de l'avenir. Tout a changé : les élèves, le corps enseignant, les familles, la technologie, bref, la société elle-même. Comment la structure de base des écoles pourrait-elle demeurer inchangée? Qui pourrait se contenter d'un tel statu quo?

Dans les autres volumes de ce rapport, nous présentons nos conclusions sur la façon dont le système d'éducation de l'Ontario devrait être structuré; nous suggérons, de façon générale, comment cela pourrait se faire et comment nos recommandations pourraient être mises en oeuvre.

Le prochain chapitre de ce volume définit les objectifs du système scolaire et leurs liens avec les mandats et les pratiques des autres institutions sociales. Les chapitres 5 et 6 s'articulent autour de ce que nous savons actuellement sur les styles d'apprentissage des enfants, adolescentes et adolescents et sur l'essence d'un enseignement efficace de qualité.

4 Les buts de l'éducation

Dans ce chapitre, nous voulons dissiper la confusion qui règne lorsque l'on parle des buts que devraient avoir les écoles de l'Ontario, et nous essayons de préciser sur quoi devrait porter l'attention des éducatrices et éducateurs, des parents, des élèves et de la collectivité. Nous proposons donc un ensemble de buts destinés à guider les écoles de l'Ontario et nous définissons le cadre destiné à placer les écoles dans le contexte social au sens large. Nous ne prétendons pas que cet ensemble de buts satisfera tout le monde, mais notre cadre de référence correspond aux préoccupations soulevées lors des audiences publiques et dans les mémoires, ainsi que dans les publications professionnelles et les ouvrages de recherche.

Le cadre de référence et les buts proposés constituent le fondement de notre approche de l'apprentissage, de l'enseignement et des programmes d'études, la base sur laquelle on concevra l'évaluation de même que la reddition de comptes, et la source de notre vision de l'organisation de l'éducation. Ce faisant, nous reconnaissons qu'il y a place pour une certaine diversité, que nous encourageons, dans nos écoles publiques. Notre prise de position donne une indication, non seulement de ce que l'on peut attendre des écoles, mais aussi, et la question est plus controversée, de ce qu'il ne faut pas attendre de celles-ci ou, du moins, des enseignantes et enseignants. Cette volonté nous semble nécessaire si nous voulons régler les problèmes d'orientation et de surcharge de travail.

La problématique

À quoi l'école devrait-elle servir? Comme nous l'avons signalé au chapitre précédent, la question du but de l'éducation semblait sous-tendre un grand nombre des préoccupations soulevées dans les audiences publiques et les mémoires présentés. Beaucoup de discussions actuelles sur l'éducation s'accompagnent d'un sentiment général de malaise; on croit que les écoles ont perdu de vue leur orientation et leurs buts bien précis qui semblaient caractériser les temps passés. On attend toujours de plus en plus des écoles et ces attentes sont souvent contradictoires et fréquemment écrasantes.

Au chapitre 2, nous avons relevé certains des changements sociaux qui ont mené à des demandes vagues et souvent conflictuelles pour l'école. L'inquiétude suscitée par le rôle du Canada dans l'économie mondiale, le déclin de la confiance dans toutes les institutions sociales, les pressions accrues en faveur d'une éducation de grande qualité pour tous les élèves (spécialement pour ceux et celles défavorisés dans le passé), les changements intervenus dans la structure familiale et dans les moyens dont disposent réellement les familles pour faciliter l'épanouissement de leurs enfants, tous ces facteurs ont accru (et diversifié) les pressions sur l'école.

Si ces profonds changements démographiques et sociaux nous laissent indifférents, beaucoup d'enfants n'atteindront peut-être pas leur potentiel ou apprendront des choses qui leur seront inutiles dans la vie. En d'autres mots, pour que l'école ait de l'importance dans la vie des enfants, elle doit se charger d'examiner d'un oeil critique ce qu'elle fait à la lumière de contextes sociaux qui ont évolué.

Il est évident qu'en Amérique du Nord, on s'est beaucoup éloigné de l'école publique telle qu'elle existait à la fin du XIX[e] siècle et au début du nôtre. En Ontario, on ne peut pas comprendre ce qu'est l'éducation si l'on ignore que les écoles se différencient et par la langue et par la religion. Même si les similitudes sont plus nombreuses que les différences, on ne peut pas ignorer le «statut minoritaire», et donc les droits constitutionnels - qui sont protégés - des catholiques et des francophones. De plus, les stratégies d'enseignement ou l'organisation de l'apprentissage des élèves varient considérablement d'une école à l'autre au sein de chacune des quatre composantes du système d'éducation public financé par les contribuables en Ontario : écoles publiques et séparées (catholiques), anglophones et francophones.

Mais en sus, il faut compter désormais avec une multitude d'intervenants qui veulent être entendus et

obtenir satisfaction. Tant que l'économie était en plein essor et que le système éducatif se développait, ce dernier semblait répondre aux exigences des groupes de pression et d'autres intéressés en ajoutant simplement de nouveaux programmes et de nouvelles politiques. Maintenant que les ressources sont rares et que le système doit faire concurrence aux secteurs de la santé et du bien-être social pour obtenir des fonds au demeurant limités, on supprime souvent des programmes et des postes sans pour autant avoir un but bien défini. Le résultat final donne un système qui se caractérise de plus en plus par des programmes cloisonnés, et souvent concurrentiels.

Lorsqu'on force les écoles à adopter une telle multitude de programmes, on court le danger de les voir s'écarter de leur objectif premier qui est l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, même si l'on peut convenir que les buts sont trop vagues et qu'on en attend toujours plus des écoles, avec des ressources apparemment de plus en plus limitées, on n'est guère d'accord sur la façon de clarifier les choses.

Le meilleur argument en faveur de l'enseignement public a toujours été qu'il existe pour le bien commun et qu'en dernière analyse, il y va de l'intérêt de tous. Nous partons donc de l'idée selon laquelle les écoles à financement public «existent pour servir tous les enfants et pas seulement ceux qui ont les défenseurs les plus éloquents ou les plus récents».[1] Parallèlement, nous formulons ce que les gens attendent de leurs écoles et ce qui distingue celles-ci d'autres institutions et organismes.

Bien que les gens pensent souvent avec nostalgie à l'époque où les questions d'éducation étaient moins contestées, la professeure Rebecca Coulter a montré dans son document de recherche pour la Commission royale sur l'éducation que les désaccords sur les buts visés n'étaient pas nouveaux :

> Les arguments selon lesquels les buts de l'enseignement viseraient la formation du caractère, la réforme sociale, le patriotisme, le nationalisme, l'esprit civique et démocratique, la prospérité économique, la formation professionnelle ou l'initiation au travail, restent pratiquement identiques tout au long des XIXe et XXe siècles, de même que les critiques qui se rattachent à ces buts.[2] [trad.]

Dans le passé, il était facile à des groupes et des individus influents d'imposer leurs vues sur le système sans tenir compte des opinions divergentes. Le défi, maintenant, consiste à trouver des terrains d'entente et des moyens de s'adapter aux différences.

Préciser l'orientation : vers un ensemble de buts

Compte tenu de la confusion et de l'incertitude sur les buts à atteindre, et vu la nécessité d'être conscient des buts explicites et implicites et des fonctions du système scolaire, que proposons-nous pour guider les écoles de l'Ontario?

Nous croyons qu'il est important qu'elles aient un ensemble fondamental de buts, essentiellement pour les aider, ainsi que les conseils scolaires, à effectuer des choix difficiles. Considérant l'incertitude qui règne actuellement quant à leurs orientations, la Commission propose d'avoir un tel ensemble qui, estime-t-elle, devrait guider les décisions concernant les priorités et la façon de répondre à différents besoins. Un accord sur les objectifs clés permettra ainsi de choisir entre plusieurs solutions et de décider des programmes qui sont les plus importants. Nous avons dressé la liste suivante dont le but premier, qui est de promouvoir la croissance intellectuelle, est aussi le plus important :

Développement intellectuel

- Assurer un haut degré de «littératies» (ou savoirs de base) en commençant par l'apprentissage des habiletés élémentaires de lecture et d'écriture qui permettront ensuite d'accroître la connaissance, d'acquérir la compréhension, de développer les techniques de résolution de problèmes ainsi que l'esprit critique dans une multitude de sujets;

Apprendre à apprendre
• favoriser l'amour d'apprendre, qui est à la base d'un apprentissage la vie durant, en stimulant la curiosité naturelle des élèves;

Esprit civique
• préparer les jeunes à participer et à contribuer à la vie dans une société moderne, diversifiée et démocratique, et à réagir en connaissance de cause, avec souplesse et jugement à des conditions sociales en évolution, au plan local comme à plus grande échelle;

Préparation au monde du travail et à un plan de carrière
• préparer les élèves à effectuer le passage de l'adolescence à l'âge adulte et de l'école au monde du travail (dans le sens d'une préparation générale à l'emploi plutôt qu'une formation spécifique);

Acquisition de valeurs
• transmettre et favoriser l'acquisition des valeurs culturelles, morales et spirituelles. La non-violence, l'antiracisme, l'honnêteté, la justice, la responsabilité individuelle et le service à la collectivité, par exemple, sont des valeurs personnelles et interpersonnelles élémentaires d'importance dans notre société .

Il faut chercher à atteindre ces objectifs dans un milieu qui soit sûr pour les élèves, qui les aide et qui reconnaisse et valorise la diversité des races, des cultures, des classes, des sexes et des aptitudes physiques et intellectuelles. Nous croyons que l'organisation scolaire, le personnel et les programmes devraient être axés sur ces objectifs définis, et que les mécanismes de responsabilité devraient aussi découler de leur acceptation comme objectifs clés du système scolaire.

Nous insistons sur le fait que toute discussion sur les buts de l'éducation en Ontario doit admettre que l'éducation financée par des fonds publics dans cette province s'inscrit dans un cadre qui lui est propre. Bien que dans le système, les composantes de langues anglaise et française, et les écoles publiques et séparées, aient des buts communs, les composantes catholique et francophone ont également des mandats particuliers et avoués. Les écoles franco-ontariennes sont chargées de développer et d'encourager la vitalité non seulement de la langue mais de la culture française, dans le contexte de communautés franco-ontariennes minoritaires et dispersées. Les écoles catholiques dispensent leur enseignement dans un cadre qui est celui des acquis et de la tradition catholiques. Le droit de ces groupes d'avoir leurs propres écoles et de définir leurs priorités est garanti par la Constitution.

Il est important de souligner que, pour nous, la toute première priorité des écoles est la formation intellectuelle des élèves. Quand nous parlons de «littératies», ou savoirs de base, nous entendons par là un programme qui commence certes par l'acquisition de compétences élémentaires mais va bien au-delà, car il comprend la résolution de problèmes et l'esprit critique. Nous croyons que l'éducation devrait être enrichissante, stimulante et intellectuellement satisfaisante. Nous croyons également que, lorsque les efforts sont trop dispersés, il est difficile aux enseignantes, aux enseignants et aux écoles de procurer de telles expériences à leurs élèves.

Dans le présent chapitre, nous ne faisons que présenter ce que nous croyons être les buts de l'école en Ontario. Dans les différents chapitres de ce rapport, nous préciserons comment, à notre avis, elle pourrait les atteindre. L'accord sur ces buts est la base sur laquelle on pourra cerner les priorités et les respecter, tout en admettant qu'elles peuvent varier d'un groupe à l'autre, d'une collectivité à une autre, et même d'une année à une autre, selon l'évolution des

« À la lumière du débat sur ce que l'on devrait enseigner dans les écoles, le ministère de l'Éducation et de la Formation doit définir non seulement les fonctions du système scolaire mais aussi le rôle et le travail de l'enseignante et de l'enseignant dans la salle de classe.

Les écoles font partie de la collectivité au sens large et, comme telles, sont interdépendantes. On devrait aborder l'éducation dans un esprit d'équipe, les écoles restant en communication avec les parents et les autres secteurs de la société.» [trad.]

Enseignantes et enseignants des écoles élémentaires du Conseil scolaire de Peel

paroles

opinion

«Ni un bon sens civique, ni l'épanouissement personnel ne sont possibles sans une bonne éducation.»[3] [trad.]

Peter Emberley et Waller Newell

contextes et des conditions. Comme nous l'avons signalé, cependant, on peut difficilement s'entendre sur les priorités si l'on ne s'entend pas au premier chef sur ces buts.

Nous comprenons que la liste des buts que nous avançons provoquera des controverses. Les personnes qui prônent une éducation libérale pour tous ou qui s'inquiètent de voir les écoles servir les intérêts des entreprises, n'acceptent pas, par exemple, ou contestent, que l'éducation vise à préparer les jeunes à un emploi ou à une carrière. D'un autre côté, nous savons que, pour la plupart des élèves et des parents, la préparation à un emploi est une priorité et doit donc figurer clairement parmi les buts à atteindre.

Même chez ceux et celles qui acceptent cette liste de buts, le consensus apparent risque quelque peu de s'effriter quand il s'agit de passer aux actes. Que faire s'il y a conflit d'objectifs? Si, par exemple, la plupart des emplois disponibles sont des emplois de bas niveau, exigeant peu ou pas de compétences, cela signifie-t-il que les écoles ne sont pas tenues d'offrir des programmes de qualité à tous les élèves? Nous soutenons que l'objectif premier et central est le développement intellectuel, comprenant l'acquisition d'un haut niveau de savoirs de base en lecture et en écriture et de bonnes connaissances en calcul, et que, pour préparer les jeunes à vivre dans une société démocratique moderne, il faut des programmes de qualité pour tous.

Quoi qu'il en soit, comme on ne peut pas prédire avec précision quels seront les emplois offerts, quels emplois les jeunes pourraient préférer ou quelles seront les caractéristiques de leurs emplois au cours d'une longue vie professionnelle, nous soutenons qu'il vaut mieux donner à chaque élève une formation générale solide et la capacité de s'adapter à des circonstances en évolution.

Les écoles dans la collectivité au sens large : cadre de travail

Nous croyons qu'il est indispensable de situer les écoles au sein de la collectivité au sens large, dans le contexte d'autres institutions sociales telles les familles, les institutions religieuses ou les organismes communautaires. Dans son mémoire à la Commission, Daniel Keating, de l'Institut canadien de recherches avancées, demande que l'on considère «l'éducation comme un système, interconnecté à d'autres grands systèmes sociaux et comportant des processus fondamentaux du développement humain».

Notre énoncé des buts est lié à l'idée que l'école est un élément clé d'une communauté et d'une société saines, d'une communauté qui soutient et encourage un sain développement de la personne. Telle est la vision préconisée dans le rapport du Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale, *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui.*[4] Pour que les enfants deviennent des adultes aux habitudes saines, il faut leur dispenser soins et encouragements pendant de nombreuses années. Il appartient aux familles et aux communautés de mettre en place un environnement social qui favorise la bonne santé et le bien-être des enfants; qui stimule leur capacité d'affronter le changement, le stress et de nouvelles expériences; et qui développe leurs compétences scolaires. Dans son rapport, le Conseil du premier ministre demande que les communautés repensent leurs approches quant à la responsabilité d'élever les enfants.

En quoi les écoles sont-elles différentes d'autres institutions sociales? Nous soutenons que la responsabilité de la collectivité envers les enfants touche tous les aspects des soins et d'un développement sain et que la collectivité tout entière participe à cette tâche. Cependant, dans ce contexte social, il semble clair que les écoles sont particulièrement responsables de l'*apprentissage* des enfants, du développement de leurs compétences.[5] On a confié aux écoles la responsabilité de donner une éducation formelle aux enfants; elles sont donc des «communautés d'apprentissage». C'est la principale responsabilité que nous leur attribuons.

« **De quoi s'agit-il au fond? On s'attend toujours à ce que nous en fassions davantage mais aucune de nos anciennes responsabilités n'ont été supprimées. Tôt ou tard, quelque chose va céder. Pour nous comme pour nos élèves, il est temps de dire NON à tout changement additionnel.» [trad.]**

Les enseignantes et enseignants du Park Street Collegiate Institute d'Orillia

paroles

Évidemment, toutes les institutions sociales doivent travailler de concert, et plus souvent et mieux que dans le passé, afin que le développement et la croissance des enfants s'effectuent dans les meilleures conditions possibles. Les familles, les entreprises, les organismes sociaux et les centres de loisirs, les institutions religieuses, les groupes communautaires, y compris ceux qui représentent les arts, et les écoles – tous doivent contribuer à ce qui est en fait une responsabilité collective. La responsabilité propre à chaque institution variera cependant, en fonction de l'aspect du développement de l'enfant qui est en jeu.

Dans un tel cadre, nous pensons qu'il est possible aux écoles de faire deux choses : d'abord, d'avoir des attentes sensées (mais élevées) en matière d'apprentissage, et ensuite, de veiller à ce que ces attentes se réalisent. Nous croyons que les écoles peuvent faire plus dans le domaine de l'apprentissage des élèves, mais seulement si l'on ne s'attend pas à ce qu'elles (et, en particulier, les enseignantes et enseignants) assument *à elles seules* la responsabilité de donner aux élèves confiance en eux; de compenser l'abus des parents, la pauvreté du milieu familial et le manque de nutrition; d'offrir de nouveaux modèles de résolution des conflits; de prendre à leur charge l'éducation physique et de rendre la main-d'oeuvre ontarienne plus compétitive à l'échelle mondiale. Les enseignantes et les enseignants, de même que les directrices et les directeurs d'écoles, nous ont dit se sentir prisonniers d'un dilemme face à ces exigences contradictoires. Nous devons donc trouver un moyen d'aider les enseignantes et les enseignants à se concentrer sur ce qui devrait être leur première priorité, l'apprentissage des élèves.

Responsabilités primordiales et responsabilités partagées

> Il n'est pas raisonnable d'attendre des écoles qu'elles prennent le relais lorsque les familles se désagrègent, que les institutions religieuses n'attirent plus les jeunes, que les enfants sont mal nourris, que la toxicomanie règne partout, que les programmes de télévision, aux heures de grande écoute, sont vides de sens et n'enseignent rien, et que les gangsters, les athlètes et les célébrités narcissiques sont les modèles qu'admirent les adolescentes et adolescents.[6] [trad.]
>
> John Goodlad

Nous soutenons que les écoles se distinguent des autres institutions sociales qui s'occupent d'enfants (telles que les familles, les camps d'été et les bureaux de bien-être social), parce qu'elles sont chargées de l'enseignement et de l'apprentissage formels et qu'elles répondent à des buts généralement (bien que non universellement) reconnus. On peut également distinguer ce que l'on pourrait appeler les responsabilités *primordiales* et les responsabilités *partagées* des écoles. Nous entendons les responsabilités primordiales des écoles comme celles liées à un degré de compétence, soit ce que nous appelons les savoirs de base de nature cognitive ou scolaire.

Lorsque nous parlons de responsabilités partagées, nous ne voulons pas insinuer qu'elles sont moins importantes. La capacité d'établir et de maintenir des rapports sains, par exemple, est essentielle pour les enfants, mais nous affirmons que le développement de cette capacité n'est pas le but primordial du système éducatif, bien que les écoles en partagent la responsabilité. Les familles, les organismes communautaires, les groupes de jeunes, les organismes religieux et les écoles ont tous un rôle à jouer, mais celui des familles est probablement le plus important.

En déclarant qu'il faut confier les responsabilités sociales à un large éventail d'autres groupes et organismes de la collectivité, nous attribuons à l'école, et spécialement à sa directrice ou à son directeur, un rôle essentiel en ce sens qu'elle joue le rôle d'intermédiaire dans la prestation de ces autres services aux élèves. Nous faisons également une distinction, que nous jugeons indispensable, entre ce dont l'école est responsable, d'une part, et ce qui relève des enseignantes et enseignants, d'autre part. Nous croyons que

le personnel enseignant est essentiellement responsable du but primordial de l'école, à savoir l'apprentissage. Beaucoup d'autres personnes ou organismes interviennent pour aider l'école à réaliser les buts partagés ou secondaires.

Le conseil scolaire du comté de Stormont, Dundas et Glengarry, par exemple, déclare dans un récent rapport :

> Les écoles ne peuvent pas continuer d'assumer les responsabilités de la société tout en espérant satisfaire les normes et les attentes élevées fixées par cette même société en ce qui a trait aux objectifs pédagogiques.[7]

Ce conseil scolaire propose que les écoles jouent des rôles déterminants en ce qui concerne les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques, (compétences qui dépassent les techniques élémentaires), et qu'elles utilisent les techniques de l'information, l'analyse des données et les capacités de raisonnement. Pour d'autres responsabilités, souvent assumées à présent par les écoles seules, le conseil estime qu'il vaut mieux les partager avec la collectivité (notamment les parents, les services sociaux, les industries et d'autres ressources communautaires), parce que les écoles ne peuvent pas les endosser seules. Si l'on veut que les élèves comprennent les techniques de pointe, par exemple, il faut leur donner les possibilités d'apprendre à travailler avec le monde des affaires et de l'industrie.

Veiller à ce que les élèves acquièrent la souplesse, le désir d'apprendre et la capacité de travailler en équipe est une responsabilité conjointe des écoles, des parents et d'autres organismes communautaires, tout comme il en va du sens civique, de la responsabilité sociale, du leadership, de l'initiative et de l'adaptation au changement. Dans certains cas, les écoles et la collectivité peuvent se partager également les responsabilités, alors que dans d'autres cas, la famille et la collectivité peuvent en assumer la plus grande part.

Lier buts et responsabilités

Si l'on réexamine tous les buts que nous nous sommes fixés, seul le premier, assurer le développement intellectuel et un haut degré de «littératies» (ou savoirs de base), est un but primordial. Les autres sont partagés avec les parents, les organisations religieuses et les groupes communautaires. Cela dit, nous restons persuadés que les enseignantes et enseignants ont à coeur de s'occuper de leurs élèves d'une manière chaleureuse et personnalisée. Cela signifie qu'il leur arrive de donner des conseils individuels et d'accorder une attention particulière aux enfants et aux adolescentes et adolescents qui vivent dans des conditions difficiles.

L'une des raisons pour lesquelles nous tentons de préciser les buts et faisons la distinction entre les responsabilités exclusives et partagées, c'est que nous cherchons à renforcer et à mieux axer la reddition de comptes dans l'éducation publique. Si les écoles sont responsables de tout, elles n'ont en revanche aucune obligation de rendre des comptes. En leur donnant un ensemble de buts précis, on les aide à centrer leurs efforts et à être en mesure de vérifier si elles atteignent ces buts.

Cependant, il serait à la fois stupide et irresponsable d'ignorer les besoins qui dépassent le cadre de l'apprentissage scolaire; il s'agit plutôt d'un déplacement des priorités. Les enseignantes et enseignants doivent considérer les élèves comme des êtres humains, avec toute la merveilleuse complexité que cela comporte. Bien que la première priorité des enseignantes et enseignants consiste à développer les aptitudes en lecture, écriture, mathématiques, résolution de problèmes, et ainsi de suite, c'est dans un contexte communautaire d'une grande richesse qu'ils le font. Si personne d'autre ou aucune autre institution n'est capable et n'accepte de répondre aux besoins non-scolaires, les écoles peuvent difficilement les ignorer, surtout à court terme.

Nous soutenons cependant que ce ne devrait pas être aux enseignantes et enseignants de se charger de tels besoins. Ils doivent pouvoir se concentrer sur le travail pour lequel ils ont été formés et préparés, c'est-à-dire enseigner, en sachant que leurs élèves et eux-mêmes peuvent compter sur l'appui d'autres membres de la collectivité. Ce que nous proposons,

c'est une stratégie axée sur la formation d'alliances avec d'autres personnes et organismes susceptibles de travailler avec les écoles. En d'autres mots, quand il s'agit de répondre à une multitude de besoins sociaux, affectifs et de santé, et de préparer les élèves au monde du travail et à fonder une famille, les écoles partagent cette responsabilité avec les familles, les entreprises, les syndicats, les organismes de soins de santé et de services sociaux et avec le reste de la collectivité. Et quand, pour différentes raisons, les familles ne peuvent pas fournir le soutien nécessaire, les écoles figurent parmi les autres institutions qui doivent coopérer à aider les jeunes et leurs familles.

Comment y parvenir sans compromettre la réalisation des buts primordiaux des écoles dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage? Les enseignantes et enseignants doivent savoir qu'il existe des ressources pour les élèves qui en ont besoin, mais généralement ce ne sont ni à elles ni à eux de dispenser directement de tels services. Dans bien des cas, on peut apporter aux écoles les ressources de la collectivité et encourager aussi les élèves à aller vers la collectivité. De tels liens contribuent à renforcer la prise de conscience communautaire, à fournir aux élèves toute l'information sur les débouchés professionnels et les choix de vie qui s'offrent à eux et à leur donner divers outils de réussite humaine. Les stratégies nécessaires à l'édification de telles alliances et de tels partenariats seront précisées tout au long du présent rapport.

En ce qui concerne les préoccupations touchant les rôles sexuels et l'équité ethnoculturelle, certaines questions sont semblables, mais il existe une distinction importante : les différences de sexe, de race, de langue et de culture ne sont pas des éléments négatifs et ne doivent pas être traitées comme tels. Elles représentent plutôt des contextes, des connaissances et des aptitudes amenés par les enfants à l'école et, si celle-ci n'en tient pas compte ou ne les valorise pas, les enfants risquent d'apprendre avec moins de facilité.

Nous croyons qu'il appartient aux écoles et au corps enseignant de procurer un milieu d'apprentissage favorable à tous les élèves. Là encore, cependant, si l'on veut que les écoles s'occupent avec sensibilité et efficacité des enfants de milieux différents, il serait bon qu'elles fassent appel à des ressources extérieures pour les aider. Dans ce cas, toutefois, les ressources les plus accessibles et peut-être les plus utiles pourraient bien être celles offertes par les élèves eux-mêmes et leurs parents, complétées par d'autres que l'on trouverait dans la collectivité.

Bien que nous tentions ici de mieux cerner les buts de l'éducation, nous reconnaissons volontiers qu'il s'agit là d'une tâche ardue et difficile à réaliser. Dans une société aussi variée que la nôtre, il ne sera pas facile de faire l'unanimité, même sur des directives générales. Dans d'autres contextes et à d'autres époques, les priorités seront différentes et devraient changer. Mais il faudra toujours poser des jugements, sachant qu'il y aura toujours des désaccords. À la question «à quoi servent les écoles?», il ne sera jamais facile de donner une réponse satisfaisante pour tous.

Le «programme d'études caché»

Lorsqu'on cherche à savoir à quoi servent les écoles, il faut faire une distinction importante entre ce que le public pense qu'elles devraient faire et ce qu'elles font réellement. Le public croit aux buts suivants : le développement des savoirs de base, la préparation des jeunes à la vie en démocratie moderne et leur formation générale pour en faire des travailleurs productifs.

Lors d'une récente consultation nationale sur l'éducation, parrainée par le Conseil des ministres de l'Éducation, l'orateur principal, M. Norman Henchey, a signalé que, de la maternelle au 3e cycle, les écoles remplissent plusieurs fonctions, pas toujours officiellement reconnues, qui ont notamment pour but : de socialiser et de contrôler les élèves; de les «trier, les filtrer et les certifier»; d'offrir du gardiennage; de donner aux élèves des compétences utilitaires et de préparer les jeunes au marché du travail par l'application des règles du jeu tacites ou cachées qui régissent les rites et les rapports sociaux.[8] Ce que soutient Henchey, c'est que les écoles font tout cela et

que l'on attend d'elles qu'elles continuent, bien que de telles fonctions ne soient généralement pas reconnues parmi les «buts» ou «objectifs» déclarés de l'éducation.

Prenons un exemple si évident que l'on prend rarement le temps de l'examiner. Depuis les débuts de l'enseignement public et universel, et d'une façon qui n'a jamais été aussi critique qu'aujourd'hui, les écoles ont dispensé dans la société ce que Henchey appelle du gardiennage ou soins en milieu surveillé; en langage de tous les jours, elles «gardent» nos enfants. Dieu seul sait comment se débrouilleraient les familles qui travaillent si les écoles ne s'occupaient pas des enfants pendant une bonne partie de chaque jour de la semaine. Personne n'est venu se plaindre de la dépense que cela représentait pour l'État; en fait, personne n'en a parlé.

Selon Sandro Contenta, l'ancien journaliste du *Toronto Star* spécialiste de l'éducation, le «programme d'études caché» de nos écoles apprend aux élèves la docilité et la passivité parce qu'«on valorise et on récompense la soumission au statu quo».[9] Cet apprentissage est d'autant plus difficile à percevoir et à changer, qu'il n'est ni délibéré ni exprimé malgré le fait qu'il aille peut-être à l'encontre de déclarations d'intention qui insistent sur la nécessité de former des «esprits critiques». En d'autres termes, la rhétorique des énoncés de vision ou des déclarations d'intention peut être fort différente de l'expérience réelle.

On peut dire la même chose de l'apprentissage par coeur. Les exercices de mémorisation par coeur, a déclaré un historien, «exigeaient avant tout docilité et obéissance de la part de l'élève et donnaient à l'enseignante ou l'enseignant la possibilité de faire de la punition une réalité immédiate. . . On évitait si possible d'offrir à l'élève une occasion de réfléchir».[10] Sous une forme quelque peu différente, on entend encore cette critique de nos jours. Cet apprentissage a des conséquences sur le plan intellectuel et social. Comme l'a montré un éducateur de Harvard, Howard Gardner, il produit des enfants qui possèdent quelques connaissances mais ne comprennent pas grand-chose. Il renferme également des messages précis sur le fonctionnement du monde réel. «La séparation de la connaissance en séquences minuscules, la manifestation hiérarchisée de l'autorité, la transmission d'informations toutes mâchées : tout cela dénote un système où la soumission au statu quo est appréciée et récompensée».[11]

D'autres disent que le processus des exercices répétitifs est en soi le meilleur moyen d'encourager la passivité et ils se demandent comment des techniques aussi rigides et mécaniques peuvent produire le genre de jeunes aux capacités de raisonnement critique que la société déclare vouloir et dont elle dit avoir besoin. Obtenir «la bonne réponse» devient l'essentiel et le but ultime, alors que savoir comment résoudre un problème ou appliquer ce que l'on a appris passe au second plan.

Pour nous, nous tenons à dire que le système scolaire ne doit pas viser à produire des jeunes femmes et des jeunes hommes qui se caractérisent principalement par la déférence, la docilité, la passivité ou la soumission. Nous voulons que les écoles forment des élèves, tous leurs élèves, dynamiques, curieux, créatifs, imaginatifs, autonomes et indépendants et, au cours de ce rapport, nous décrirons le genre de système scolaire qui, selon nous, permettra de réaliser cet objectif louable.

Une autre réalité, importante mais «cachée», de l'école, c'est qu'elle renforce la croyance selon laquelle la réussite scolaire est une question relativement simple de mérite. Les élèves plus brillants, plus travailleurs, qui se comportent correctement et suivent les règles, sont celles et ceux qui réussissent : elles et ils iront à l'université et obtiendront finalement les emplois les mieux payés et les mieux considérés. Par définition, donc, celles et ceux qui échouent ne peuvent s'en prendre qu'à leurs propres insuffisances morales et intellectuelles.

Il est exact que les écoles peuvent changer les choses du tout au tout en aidant un enfant à surmonter le handicap d'appartenir à un milieu défavorisé, si elles font délibérément et systématiquement ce qu'il faut pour cela.

Mais elles ne sont pas assez nombreuses à le faire. Il ne reste pas moins vrai que toutes les études continuent de montrer que, si l'école est importante, le meilleur indicateur de la réussite scolaire, c'est le revenu et le statut des parents. Les élèves auxquels on fait suivre des programmes de niveaux fondamental et général - au lieu de niveau avancé – des écoles secondaires, proviennent pour une part excessive de milieux non professionnels.

Si la réussite scolaire est dans une bonne part question de hasard - avoir la chance de naître de certains parents dans certains quartiers - on peut au moins contester que le rôle du système scolaire consiste à légitimer le processus en prétendant que le mérite est le seul facteur d'une telle réussite. Comme le déclare ironiquement un universitaire : du point de vue statistique, le meilleur conseil que l'on peut donner à un enfant défavorisé désireux de progresser dans la vie en poursuivant ses études, c'est de choisir des parents plus riches.[12]

Depuis un quart de siècle, le conseil scolaire de Toronto est l'un des rares du Canada à noter régulièrement d'où proviennent ses élèves. Lors de son enquête de 1991, par exemple, il a constaté que 92 p. 100 des élèves dont les parents exerçaient des occupations professionnelles se retrouvaient dans le programme avancé menant à l'université, alors que cette proportion n'était que de 60 p. 100 chez ceux dont les parents étaient des ouvriers non spécialisés.[13]

Par ailleurs, il est prouvé que la stimulation dont sont l'objet les élèves des classes de niveau avancé est sans commune mesure avec le traitement donné aux enfants des autres niveaux. C'est le phénomène de la prophétie réalisée quand on sait, comme le dit Andrew Nikiforuk, que la première devise de l'éducation, «c'est que l'on obtient ce qu'on en attend».[14] Si l'on n'attend pas grand-chose des élèves, on a peu de chances de les voir travailler fort pour maîtriser des concepts et des sujets difficiles et, en fait, on leur donnera peu de possibilités de le faire.

En pratique malheureusement, c'est ainsi qu'agissent trop d'écoles, en dépit des efforts déployés par une multitude d'enseignantes et d'enseignants dévoués, et malgré les grands discours sur le rôle joué par le mérite et l'équité. La Commission, cependant, est convaincue qu'il est temps que ces discours se traduisent dans les faits, et beaucoup de nos recommandations visent à donner à tous les élèves, quelles que soient leurs origines, les mêmes possibilités, afin qu'elles ou ils profitent au maximum des écoles stimulantes que nous envisageons.

Que peut nous enseigner cette discussion sur le programme d'études caché et sur ces fonctions non reconnues des écoles? Le danger du «programme d'études caché», c'est que, tant qu'il reste caché, on n'étudie ni les prémisses ni les valeurs sur lesquelles il se fonde. On propose, par exemple, que la nature bureaucratique du système scolaire convenait à une époque où l'on préparait les élèves à une économie industrielle au sein de laquelle la plupart des emplois exigeaient l'obéissance à des règles, l'acquisition d'une filière particulière et invariable de compétences et l'intégration à une structure hiérarchique. Si toutefois ces caractéristiques et ces compétences ne sont plus nécessaires dans le monde du XXIe siècle, les écoles doivent changer.

Il est important de remarquer que le programme d'études caché est généralement celui de la société et pas seulement de l'école. Le défi qui se pose aux écoles consiste d'abord à prendre conscience des attentes de la société et de leurs propres pratiques et ensuite à socialiser les élèves à la vie organisationnelle sans les étouffer, à encourager la créativité et la pensée critique, et à le faire dans un milieu où il y a équilibre entre les besoins de l'individu et ceux du groupe. Aucune discussion sur les buts de l'éducation ne peut se permettre d'ignorer les dangers du «programme d'études caché».

« Le rôle de l'école devrait consister à préparer les élèves à la vie et non à l'emploi. Les compétences voulues pour survivre en milieu de travail devraient être enseignées par l'employeur ou, à tout le moins, dans une entreprise conjointe de l'école et de l'employeur.» [trad.]

K. Johnston, R. Leatham, D. McAndless, et Tom McClenahan
Éducateurs récemment retraités

paroles

Valeurs

Bien que nous ne n'ayons pas expliqué en détail tous les buts que nous proposons, nous voudrions nous étendre sur l'enseignement des valeurs en raison de sa grande importance. Le rôle que jouent les écoles dans la transmission des valeurs est à la fois complexe et parfois controversé et nous avons eu du mal à cerner le sujet. Il n'existe pas d'éducation sans valeurs. Parfois, on les enseigne explicitement, alors que dans d'autres cas, comme on l'a vu, elles font partie du «programme d'études caché». Là encore, nous pensons qu'il est important que le corps enseignant soit vigilant quant aux valeurs qu'il communique, les moindres n'étant pas celles transmises par inadvertance.

Si beaucoup de parents, d'éducatrices et d'éducateurs veulent que l'éducation soit fondée sur un ensemble solide et cohérent de valeurs, l'accord n'est pas aussi unanime sur ce que devrait être cet ensemble de valeurs. Tant pour les partisans de l'éducation traditionnelle, par exemple, que pour ceux qui sont particulièrement préoccupés par les questions d'inclusion et d'équité, les valeurs constituent une priorité essentielle. Il n'est pas toujours évident, cependant, que ces deux groupes, ou d'autres, soient d'accord sur exactement quelles valeurs les écoles doivent enseigner, mais ce sont là des positions extrêmes. Il reste à savoir si l'on peut trouver un juste milieu acceptable.

L'école doit aider chaque élève à développer des valeurs liées au bien commun de la société. Toutefois, quand les emplois intéressants deviennent plus problématiques, que le nombre des personnes admises à l'université diminue, que l'angoisse provoquée par la situation économique et que l'incertitude due aux progrès techniques continuent de régner, alors, la pression subie pour parvenir au succès, pour respecter toutes les règles imposées afin de «réussir», devient irrésistible, quoi que dise la *Loi sur l'éducation* quant aux buts du système!

Ces opinions divergentes étaient certes bien représentées chez celles et ceux que nous avons entendus, mais beaucoup d'étudiantes et d'étudiants, d'enseignantes et d'enseignants, de parents et de conseillères ou de conseillers scolaires nous ont aussi parlé d'écoles qui, par leurs attitudes, exprimaient et transmettaient des sentiments de bienveillance, de compassion, de confiance, d'honnêteté, d'intégrité et d'opposition à la violence et au racisme.

Les membres de cette Commission se trouvent ainsi bien embarrassés. À certains égards, nous sommes un groupe de la vieille école. Non seulement le monde de l'enseignement nous est cher, mais il se trouve que nous croyons à certaines valeurs traditionnelles.

> Je suis un survivant d'un camp de concentration. Personne ne devrait voir ce que mes yeux ont vu :
> des chambres à gaz conçues par d'éminents ingénieurs;
> des enfants empoisonnés par des médecins cultivés;
> des nourrissons assassinés par des infirmières brevetées, et
> des femmes et des bébés exécutés et brûlés par des diplômés d'écoles secondaires et de collèges universitaires.
> Alors, je me méfie de l'éducation.
>
> Voici ce que je demande :
> Aidez vos élèves à devenir humains. Vos efforts ne doivent jamais aboutir à produire des monstres savants, des psychopathes compétents, des Eichmanns cultivés. La lecture, l'écriture et le calcul n'ont d'importance que s'ils servent à rendre nos enfants plus humains. [trad.]

Un survivant de l'Holocauste

En entendant ce cri du coeur d'un survivant anonyme de l'Holocauste, la lectrice ou le lecteur peut être assuré de l'immense espoir que nous plaçons dans l'école.

Nous sommes convaincus que, aussi difficile que cela puisse parfois paraître, et malgré le fait que ce travail ne sera jamais fini, les écoles doivent avoir en partie pour tâche de

transmettre aux élèves un certain sens de l'honnêteté, de la vérité, de la civilité, de la justice sociale et de la coopération, et la résolution de combattre la violence, le racisme, l'inégalité sexuelle et la dégradation de l'environnement. Certaines de ces valeurs concernent la moralité personnelle et d'autres la conscience collective. Que tous nos compatriotes de l'Ontario soient d'accord avec cette liste est tout aussi illusoire que de penser qu'ils accepteront à l'unanimité toutes nos autres recommandations. Cependant nous estimons que la grande majorité des Ontariennes et Ontariens tiennent ces valeurs pour indispensables dans une société d'équité et de compassion. Nous croyons en outre que toutes les écoles de l'Ontario devraient chercher à les transmettre à leurs élèves.

Quand les écoles essaient de communiquer des valeurs que les élèves savent souvent ignorées par la société où elles ou ils vivent, par différentes institutions sociales, y compris par les écoles elles-mêmes et leurs enseignantes et enseignants, la mission des écoles risque d'inspirer le cynisme et le manque de respect. Nous avons cependant une meilleure opinion de la majorité des écoles et du corps enseignant. Les élèves verront leurs défauts et reconnaîtront leurs incohérences. Les enseignants ne sont pas des dieux ni les enseignantes des déesses mais, comme nous l'avons dit, ce sont nos héroïnes ou héros et nous croyons que, dans la vie quotidienne des écoles, elles et ils attestent de ces valeurs essentielles dont nous avons parlé. Suggérer aux éducatrices et éducateurs d'abdiquer l'enseignement des valeurs parce que ni les gens ni la société ne les respectent, est une expression de désespoir qui, en définitive, ne rend pas service aux élèves.

Signalons qu'en parlant de valeurs, nous nous devons aussi de discuter des idées transmises implicitement sur notre appartenance au pays à titre de Canadiennes et de Canadiens. C'est une question particulièrement délicate en cette époque mouvementée de notre histoire, étant donné l'évolution difficile des rapports du Québec avec la Fédération, le besoin urgent d'une nouvelle forme de partenariat avec les populations autochtones, et l'apport culturel varié d'immigrants du monde entier. Nous pensons souvent que les forces qui nous séparent sont plus puissantes que celles qui assurent notre cohésion en tant que pays. Et l'école est le lieu privilégié de nombre de ces rencontres et de ces chocs culturels.

Tout au long de notre rapport, nous exprimons notre appui aux multiples et magnifiques initiatives et projets conçus pour promouvoir le respect mutuel et la compréhension si nécessaires, tant à notre société ontarienne qu'au reste du monde. Nous insistons notamment sur l'éloge de nos différences, telles qu'elles devraient se refléter tout particulièrement dans l'enseignement de la littérature et de l'histoire. Ce faisant, toutefois, nous ne voulons pas rabaisser ni diminuer en quoi que ce soit le sentiment de fierté, l'identité et les valeurs glorifiées par les Canadiennes et Canadiens dans les récits, les événements, les coutumes ou l'image des héroïnes et des héros qui donnent un sens à notre patrimoine et à nos traditions. Ils constituent une importante part de nos racines. Il nous faut préserver nos racines car, sans elles, les individus et les sociétés ne peuvent pas se développer. Cela aussi doit être l'un des buts de l'école.

Quand l'école essaie de représenter des valeurs – comme le respect de la connaissance – que la société n'encourage qu'en paroles. . . les élèves ne sont pas dupes. Dans un article paru dans *Harper's*, Benjamin Barber illustre ce point en posant des questions comme celles-ci :

> Pour bien vous préparer à une carrière lucrative et grimper les échelons de la société, il faut :
>
> a] remporter le concours du meilleur joueur de ballon-panier?
>
> b] prendre la tête d'une entreprise et vendre tous ses avoirs?
>
> c] former un groupe de rock?
>
> d] obtenir un diplôme professionnel?
>
> e] devenir enseignante ou enseignant dans une école maternelle?

Une bonne connaissance de l'acte II d'Henry IV vous sera sans doute d'une importance capitale pour :

a] préparer la conquête d'une entreprise?

b] calculer une réduction du budget du ministère de l'Éducation?

c] intenter un procès à un médecin pour faute professionnelle

d] rédiger un CV impressionnant?

e] passer un examen sur les connaissances de nos enfants de 17 ans?[15]

Conclusion

Nous reconnaissons au départ que les écoles financées par les deniers publics doivent desservir tous les enfants, puis nous concluons que ce qui les distingue des autres institutions et organismes, c'est qu'elles ont la responsabilité formelle de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous avançons un ensemble de buts fondamentaux mettant l'accent sur le développement intellectuel, apprendre à apprendre, l'esprit civique, la préparation au monde du travail et à un plan de carrière et l'acquisition de valeurs. En outre, nous reconnaissons qu'au sein du cadre unique dans lequel opère l'éducation financée par le trésor public en Ontario, les secteurs catholique et de langue française ont un mandat particulier, en dehors de leur adhérence aux buts communs, dans le cadre de leurs traditions et de leurs cultures respectives.

Nous distinguons aussi la responsabilité **primordiale** de l'école, concernant un degré élevé de compétences et ce nous appelons «littératies», ou savoirs de base, d'une nature cognitive ou académique, et la responsabilité **partagée** concernant la santé et le bien-être des enfants, à laquelle participent aussi leur famille, les organisations religieuses et toute une gamme d'organismes au sein de la collectivité.

Nous traitons brièvement du «programme d'études caché», en remarquant qu'il s'agit là généralement des intérêts de la société, non pas seulement de ceux de l'école. Nous croyons que les présomptions et les valeurs sur lesquelles repose ce programme caché méritent d'être examinées, afin d'assurer que les attentes du public quant au rôle des écoles correspondent bien à leur rôle réel.

Nous énumérons certaines valeurs que nous estimons être nécessaires dans toute société juste et compatissante et nous croyons que toutes les écoles de la province devraient s'efforcer de transmettre ces valeurs à leurs élèves. Nous soulignons que parmi ces valeurs se retrouvent nos idées quant à notre appartenance au pays à titre de Canadiennes et de Canadiens. Elles se doivent de refléter et la célébration de nos différences et la fierté que nous inspirent les récits, événements, coutumes ou héroïnes et héros qui donnent un sens à notre patrimoine et à nos traditions.

Notes – Chapitre 4

1 TYACK, David et HANSOTT, Elisabeth. *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820–1980,* New York, Basic Books, 1982, p. 257.

2 COULTER, Rebecca. «An Introduction to Aspects of the History of Public Schooling in Ontario, 1840–1990», p. 21, Mémoire rédigé en 1994 pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario.

3 EMBERLEY, Peter C. et NEWELL, Waller R. *Bankrupt Education: The Decline of Liberal Education in Canada,* Toronto, University of Toronto Press, 1994, p. 8.

4 CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LA JUSTICE SOCIALE, *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui,* Toronto, Projet L'Ontario de demain, 1994.

5 Daniel P. Keating a beaucoup écrit sur ce sujet et développé des idées semblables. Voir, par exemple, «Developmental Determinants of Health and Well-Being of Children and Youth», mémoire préparé en 1993 pour le Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale; «The Learning Society in the Information Age», dans *Governing in an Information Society,* vol. 2, éd. Steven A. Rosell, (Ottawa, Institute for Public Policy, sous presse); et «Charting Pathways to the Development of Expertise», *Educational Psychologist,* 25, nos 3 et 4 (1990), p. 243–267.

6 GOODLAD, John I. Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools, San Francisco, Jossey-Bass, 1994, p. 225.

7 CONSEIL SCOLAIRE DU COMTÉ DE STORMONT DUNDAS AND GLENGARRY, *Vers demain : le rapport du Comité Vision 2000,* Cornwall, 1994.

8 HENCHEY, Norman. «Our Common Vision: An Education of Quality», discours-programme prononcé à la Première consultation nationale sur l'éducation du Conseil des ministres de l'éducation nationale (Canada), Montréal, mai 1994.

9 CONTENTA, Sandro. *Rituals of Failure: What Schools Really Teach,* Toronto, Between the Lines, 1994.

10 PHILLIPS, C.E. *The Development of Education in Canada,* Toronto, Gage, 1957, cité dans Contenta, op. cit., p. 28.

11 CONTENTA, op. cit., p. 167.

12 CONNELL, R.W. *Schools and Social Justice,* Philadelphie, Temple University Press, 1993, p. 22.

13 YAU, Maria, CHENG Maisy et ZIEGLER, Suzanne. *The 1991 Every Secondary Student Survey, partie 2, Detailed Profiles of Toronto's Secondary School Students,* rapport 204, Services de recherches du Conseil scolaire de Toronto, 1993, p. 42.

14 NIKIFORUK, Andrew. *School's Out: The Catastrophe in Public Education and What We Can Do About It,* Toronto, Macfarlane Walter & Ross, 1993, p. 88.

15 BARBER, Benjamin R. «America Skips School», *Harper's,* novembre 1993, p. 39–46.

5

De l'apprentissage

Jusqu'ici, nous avons examiné l'histoire et le contexte de l'éducation en Ontario, ainsi que les grandes questions qui alimentent les débats actuels; nous avons tenté de préciser notre perception des objectifs de l'école, qui sont axés sur l'apprentissage et l'enseignement. Avant d'examiner plus en détail les divers aspects de l'éducation scolaire et de faire des recommandations afin de soutenir et d'améliorer les systèmes élémentaire et secondaire de l'Ontario, nous devons décrire davantage certains principes de base de l'apprentissage (et, dans le chapitre suivant, de l'enseignement); après tout, ces principes éclairent nos recommandations sur les programmes d'études et la formation du personnel enseignant. Notre tâche essentielle consiste à concevoir et à décrire un système d'éducation qui puisse le mieux favoriser l'apprentissage des élèves. Mais d'abord, il faut étudier la nature de l'apprentissage de même que la façon de l'alimenter et de le faciliter.

Apprendre, selon les dictionnaires *Larousse et Petit Robert,* c'est acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience, c'est être rendu capable de connaître et de savoir. L'apprentissage est le processus d'acquisition de la compréhension ou du savoir-faire, selon une échelle progressive de compétence. Les êtres humains apprennent toute leur vie, mais le processus est surtout évident et plus rapide au début de la vie. Nous apprenons constamment et partout, mais nous définissons l'apprentissage formel comme le but de l'éducation telle qu'institutionnalisée dans les écoles. L'apprentissage dans les écoles est le résultat recherché d'interactions significatives. Dans une certaine mesure, ce qui doit être appris à l'école a été prédéterminé par la société à travers les autorités scolaires qui la représentent. À l'école, l'apprentissage ne tient pas du hasard – la matière à apprendre est enseignée.

Au cours des dernières décennies, les chercheurs ont fait d'immenses progrès en ce qui a trait à la compréhension de l'apprentissage et aux diverses façons de stimuler l'apprentissage dans les écoles, notamment :

- en reconnaissant la valeur de la motivation pour l'apprentissage et la place du succès et de l'estime de soi comme éléments de motivation pour l'apprenante et l'apprenant;
- en saisissant l'importance de l'apprentissage séquentiel, pour que l'apprenante et l'apprenant puissent s'appuyer sur des connaissances déjà acquises;
- en insistant sur la nécessité pour l'apprenante et l'apprenant de prendre conscience de ce qu'elle ou il sait, d'y réfléchir et de voir comment ses connaissances sont liées à d'autres connaissances;
- en prenant conscience de la façon dont les interactions à deux ou en groupes facilitent l'apprentissage.

Voilà des contributions de la science expérimentale à la science appliquée de l'enseignement en vue de l'apprentissage. De plus, des expériences ont révélé l'importance des stratégies métacognitives – réfléchir au processus de la pensée – pour amener les apprenantes et les apprenants vers des niveaux plus complexes de compréhension et de compétence.[1]

C'est exactement cela, la grande priorité du système d'éducation. Les résultats des tests provinciaux, nationaux et internationaux indiquent que les élèves de l'Ontario réussissent raisonnablement bien lors de l'évaluation de connaissances ou d'aptitudes de base ou élémentaires – par exemple, les caractéristiques des nombres et les opérations arithmétiques simples – mais semblent moins bien réussir en matière d'évaluation d'aptitudes avancées, comme la prévision et la résolution de problèmes.[2] De même, dans les tests de lecture et d'écriture, les élèves de l'Ontario et d'autres provinces ont un rendement assez fort lorsqu'il s'agit de décoder un texte et de répondre à des questions simples faisant appel à la mémoire ou à la compréhension, mais nombre d'élèves ont du mal à synthétiser, à déduire ou à extrapoler. (On relève la même tendance chez la population adulte de l'Ontario.)[3]

Ce sont ces aptitudes avancées de réflexion que nous devons renforcer; il ne suffit pas d'enseigner un ensemble précis de connaissances, il faut enseigner aux élèves à chercher les liens entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils savent déjà, et à s'en servir pour progresser.

« L'apprentissage est une démarche intérieure [. . .] et il n'en existe qu'une seule manifestation extérieure : le comportement [. . .] et bien que l'apprentissage soit l'affaire d'une vie, la période la plus critique pour le développement des instincts et des habiletés d'apprentissage chez l'être humain [. . .] est la jeunesse; cette période, nous l'appelons celle de l'«apprentissage formel» pour la vie adulte.» [trad.]

Gary Bicker, Toronto

Que savons-nous sur le processus de l'apprentissage?

L'apprentissage commence dès le berceau et se poursuit jusqu'à la tombe

Bien que l'on définisse l'éducation comme un processus formel, dispensé dans les écoles et dans d'autres établissements d'éducation et de formation, l'apprentissage demeure à la fois formel et informel et ne se limite pas à l'école. Une classe n'est qu'un exemple d'une communauté d'apprentissage. En fait, l'apprentissage commence bien avant la maternelle et se poursuit bien après l'obtention du diplôme, tout comme il commence avant le début des classes le matin et se poursuit bien après la sonnerie de la fin des cours. Tous les parents le savent : les enfants commencent à apprendre dès leur naissance (sinon avant) et il serait très difficile – en fait impossible – de les en empêcher.

L'apprentissage se produit avec et sans instructions directes

Même si l'apprenante ou l'apprenant n'en est pas conscient, l'apprentissage est toujours un processus actif; par ailleurs, l'enseignement n'est pas toujours direct et délibéré. Par exemple, la plupart des parents ne planifient pas l'enseignement de la langue employée à la maison, mais les enfants y sont immergés et apprennent à communiquer dans cette langue pendant les premières années de leur vie.

Les écoles existent pour aider les jeunes et les adultes à acquérir les connaissances et les habiletés non acquises instinctivement, par osmose ou par immersion, ou débordant de l'enseignement des parents; l'école, quant à elle, fait appel à l'instruction, pour que les élèves aient accès à l'expertise orale et écrite. À l'école, ce qui est délibérément enseigné, c'est le programme d'études; ce qui peut aussi être enseigné, quoique de façon non délibérée, c'est ce que nous appelons le programme d'études «caché» – les valeurs, les comportements, les attitudes et l'information que le personnel enseignant et les élèves se transmettent, souvent involontairement. Il y a aussi le programme d'études «absent», ce qu'on n'enseigne pas et qui, par conséquent, n'est pas valorisé. (De qui les manuels d'histoire ne parlent-ils pas? Quelles images ne sont pas montrées dans les livres scolaires?)

Par exemple, on pourrait parler de programme d'études «absent» dans le cas d'un répertoire d'écrivains canadiens du XXᵉ siècle qui ne mentionnerait pas les femmes, les autochtones, les Canadiens français ou les minorités raciales. Le message personnel et négatif transmis aux élèves de ces groupes, et à tous les autres, serait que la bonne littérature contemporaine n'est pas écrite par des gens comme eux. Une histoire du Canada qui ne commence qu'à l'arrivée des Européens pourrait inciter les élèves autochtones à croire que leur culture et leur histoire ne sont pas «canadiennes». D'autres élèves ne remarqueront peut-être pas ce qui manque ou, l'ayant remarqué, l'accepteront sans se poser de questions. Dans les deux cas, les élèves reçoivent un programme d'études moins complet et moins riche que ne l'exigeraient la réalité ou un bon système d'éducation. Il est difficile mais essentiel de se rappeler que les élèves apprennent ce qui leur est enseigné, que l'enseignement soit intentionnel ou non.

Avec le temps, les élèves doivent apprendre à se récompenser et à se corriger eux-mêmes, s'ils veulent continuer d'acquérir des compétences une fois leur formation scolaire achevée; durant leur passage à l'école, les élèves doivent pouvoir compter sur les formatrices et les formateurs pour obtenir de l'aide et un suivi opportun. On doit relever les erreurs et rappeler aux jeunes que les régressions et les oublis occasionnels font partie de l'apprentissage et qu'il ne s'agit pas d'obstacles majeurs ou d'échecs graves. Non seulement les élèves doivent savoir si une réponse est bonne ou mauvaise, mais ils doivent aussi apprendre pourquoi, de façon à pouvoir se servir de cette information pour apprendre davantage. Les ordinateurs peuvent devenir des outils importants en matière d'auto-évaluation et d'auto-correction, grâce à leur capacité d'individualiser le suivi de même que l'enseignement.

La notion selon laquelle nous tirons une leçon de nos erreurs et que nous pouvons difficilement apprendre sans elles revêt une grande importance. Elle doit être comprise par le personnel enseignant et transmise aux élèves. Il faut encourager ces derniers à voir l'apprentissage comme un processus d'amélioration continue plutôt qu'un concours où l'on gagne ou perd. Cette notion pourtant pleine de bon sens n'est pas évidente pour les élèves et il existe beaucoup d'exemples d'enfants qui abandonnent si le succès n'est pas immédiat. Ils commencent à flancher après les premières années d'école, parce que même s'ils ont réussi jusqu'à cette étape à exécuter facilement le travail, ils n'ont pas acquis l'habitude de chercher à améliorer leurs travaux – par exemple, ils sont plutôt portés à considérer le premier jet de leurs compositions ou de leurs dissertations comme le produit fini plutôt que comme une ébauche.

L'apprentissage dépend de la pratique

L'apprentissage dépend beaucoup de la pratique. À moins d'être employée et appliquée, toute connaissance se perd. Tout comme l'instruction, la pratique peut être délibérée ou découler des besoins et usages quotidiens. Alors que l'instruction initiale est dispensée par une personne plus informée, la pratique peut être solitaire (telle la répétition de piano qui suit une leçon), ou elle peut être partagée avec d'autres personnes engagées dans une même tâche (la répétition d'un spectacle d'école, par exemple), que toutes ces personnes aient ou non atteint le même degré de compétence.

Toutefois, les élèves acquièrent rarement de nouvelles idées par la pratique ou la répétition; ces exercices servent plutôt à renforcer ce que les élèves savent déjà, leur permettant de mémoriser des principes importants.[4]

La meilleure pratique vise un objectif et encourage l'acquisition d'habiletés qui permettent d'atteindre des buts réels : l'emploi de mots nouveaux pour écrire une histoire ou de nouvelles techniques informatiques pour résoudre des problèmes. (C'est ce que nous appelons parfois «apprentissage authentique».) Il s'agit de renforcer les habiletés par la pratique répétée, jusqu'à ce qu'elles deviennent automatiques. L'acquisition de nouvelles notions ou d'une plus grande compétence dépend de l'assimilation complète des connaissances précédentes, qui sont cumulatives et s'appuient sur une base solide. Des codes fondamentaux comme l'alphabet et le système numérique, appris par la pratique et l'application, sont des pierres angulaires de toute connaissance future.

L'apprentissage est un processus social

Bien que nous apprenions dans le cadre d'activités solitaires, telles que la lecture, l'écoute, la réflexion, la pratique et l'application de ce que nous avons appris, notre nature essentiellement sociale et communicative nous permet de bénéficier de la pratique avec d'autres personnes. De fait, nous réfléchissons et comprenons plus rapidement par un travail de groupe, en raison du lien entre la parole et la pensée, entre l'explication et la compréhension.[5] Les progrès de la connaissance en matière de compréhension de la nature sociale de l'apprentissage ont des répercussions sur la structure du cadre d'apprentissage, en salle de classe ou à l'extérieur. Comme l'indiquent les théories éprouvées et des recherches exhaustives, l'apprentissage en petits groupes peut être très efficace tant que les responsabilités des individus et des groupes demeurent clairement définies.[6] De même, le tutorat par les pairs et entre élèves d'âges différents peut représenter un excellent moyen d'étendre les ressources d'enseignement et d'apprentissage à la disposition de l'école.[7]

L'apprentissage est un processus social à un autre titre : il s'inscrit dans un contexte personnel, surtout mais non exclusivement chez les jeunes. La plupart des apprenantes et des apprenants, en particulier les enfants, réagissent à une enseignante ou à un enseignant chaleureux et bienveillant, et ce rapport agit comme un puissant facteur de motivation. Les enseignantes et les enseignants devraient comprendre

Créer des liens entre l'école et la communauté

Patricia Bonham, une élève de 7e année à la *Holy Family Elementary School* (Oakville), a mérité un prix lors du Salon des sciences et du génie du Grand Hamilton, tenu à l'Université McMaster. Dans le cadre de ses recherches, Patricia a comparé la pollution dans quatre ruisseaux d'Oakville; elle espère que son travail fera une réelle différence pour la communauté. Elle a signalé au service de santé la découverte d'eaux d'égout non traitées dans un des ruisseaux et a demandé aux professionnels de la santé de l'aider à prouver son hypothèse, à savoir qu'un système d'égouts défectueux dans le voisinage causait la contamination.

que «si les élèves ne savent pas qu'on se soucie d'eux, ils ne se soucieront pas de savoir».

L'apprentissage se fait plus aisément si l'apprenante ou l'apprenant veut apprendre

L'apprentissage dépend non seulement de la pratique, mais aussi de la motivation : les gens apprennent mieux et plus rapidement lorsqu'ils sentent le besoin d'apprendre et y voient une raison. Si la douleur et la peur peuvent être des motivations puissantes, en revanche, dans un contexte social normal comme celui de la classe, les motivations positives demeurent nettement plus efficaces que les négatives, et les récompenses plus productives que les punitions.

Il existe deux genres de motivations : la première est «intrinsèque», c'est-à-dire que l'apprenante ou l'apprenant apprend par intérêt et parce qu'elle ou il veut en savoir davantage ou acquérir plus de compétences. La deuxième motivation est une récompense externe : un autocollant «sourire» ou un A sur un devoir réussi, une offre d'emploi. Bien que les élèves ne soient pas toujours très motivés, les enseignantes et les enseignants peuvent s'attendre à un meilleur rendement lorsque les élèves sont convaincus que la matière est intéressante, importante ou utile, ou lorsqu'ils ont participé à sa sélection.[8]

Bien que les deux types de motivation soient propices à l'apprentissage, ce que nous valorisons sous l'expression «l'amour d'apprendre» vient de la motivation intrinsèque. Les récompenses peuvent parfois mettre les élèves sur la bonne voie, mais les recherches indiquent que la récompense ne doit pas prendre trop d'importance pour l'apprenante ou l'apprenant : les enfants motivés par des récompenses concrètes immédiates (notes, etc.) sont moins susceptibles de poursuivre l'apprentissage une fois la récompense reçue.[9] Puisque la récompense devient le but de l'apprentissage, la seule motivation à franchir la prochaine étape est de recevoir la prochaine récompense. Le personnel enseignant est responsable de l'évaluation des progrès des élèves, mais il doit aussi être conscient des graves inconvénients d'insister fortement sur les notes comme un objectif en soi.

Nous devons alimenter la curiosité, rendre l'apprentissage intéressant et stimulant et aider les jeunes, surtout dans les premières années, à apprécier les défis et les plaisirs de l'apprentissage. C'est à cette condition que nous formerons des citoyennes et des citoyens motivés à donner le meilleur d'eux-mêmes, non seulement pour la bonne note ou le chèque de paye, mais parce qu'ils tirent leur satisfaction de ce qu'ils mènent une tâche à terme.

Toute cette théorie se complique du fait que le processus motivation-apprentissage est circulaire. Les élèves motivés apprennent davantage, mais, en réalité, les élèves possédant plus d'aptitudes et de connaissances sont plus motivés : les élèves travaillent plus fort dans leurs «meilleures» matières. La matière inintéressante enseignée avec indifférence a un effet négatif sur l'apprentissage. Toutefois, il est erroné de croire que «l'école où l'on s'amuse» stimule automatiquement l'apprentissage. Les élèves ont besoin de motivation pour accepter de relever les défis; ils ont aussi besoin de défis pour demeurer motivés. Rien n'est plus motivant que la compétence, et l'augmentation des compétences est l'essence même de l'école. À mesure que les élèves acquièrent des compétences, ils comprennent le pouvoir de la connaissance et sont motivés à toujours se dépasser.

La plupart des enfants se présentent à l'école curieux, désireux d'apprendre et pleins d'enthousiasme pour les livres, les images et les ordinateurs qu'ils voient dans la classe. Une bonne enseignante et un bon enseignant savent préserver et stimuler cet enthousiasme et aident les enfants et les jeunes à devenir de plus en plus compétents.

Les jeunes doivent apprendre à poursuivre leur apprentissage

Il semblerait que les élèves doivent prendre conscience de leur propre processus de réflexion avant d'être en mesure de résoudre de nouveaux problèmes, des problèmes auxquels

plus d'une réponse est possible, ou qui exigent une inférence et une analyse critiques. Ils doivent apprendre à se poser des questions clés et à se servir de leurs réponses pour se questionner davantage. En d'autres mots, pour devenir des apprenantes et des apprenants solides, indépendants et permanents, les élèves doivent apprendre à s'enseigner à eux-mêmes.

Pour bon nombre de personnes, cela s'acquiert en partie avec l'âge – par exemple, les jeunes enfants ne sont pas aussi capables que les adolescentes et les adolescents de déterminer exactement leur niveau de connaissances ou de compétences – mais beaucoup d'élèves ne parviennent jamais à apprendre à examiner leur propre processus de réflexion à moins qu'on ne leur enseigne expressément comment procéder. C'est ce qui se produit lorsqu'une enseignante ou un enseignant démontre à ses élèves comment s'y prendre pour «apprendre à penser» et les fait ensuite mettre la chose en pratique en exprimant leur cheminement pour trouver une solution à un problème. Une des méthodes les plus efficaces est de demander à un élève d'enseigner à un autre.

Le personnel enseignant le sait fort bien : la meilleure façon de savoir si l'on comprend bien quelque chose, c'est d'essayer de l'enseigner à une autre personne. Après plusieurs expériences de ce genre, les élèves en viennent à s'interroger automatiquement, se posant des questions telles que : «Est-ce que cela a réussi? Est-ce que tout va bien? Est-ce que ceci a du sens?» Bien entendu, on ne peut parler d'apprentissage sans avoir comme fondement un bloc de connaissances; devant un texte rédigé dans une langue qu'on ne comprend pas, on ne peut se poser la question «Est-ce que ceci a du sens?» La capacité d'examiner son propre processus de réflexion ne devient utile que si l'on possède déjà des acquis en la matière. Cependant, les évaluations à grande échelle ont démontré que les élèves possèdent souvent les rudiments, mais non les habiletés génériques leur permettant de réfléchir à leur propre processus de réflexion, habiletés nécessaires pour pouvoir aller au-delà des savoirs de base. Les éducatrices et les éducateurs sont de plus en plus conscients que c'est là le minimum à atteindre.

> Nous devrions établir des normes élevées pour nos enfants et nous montrer très exigeants face à leurs travaux scolaires. . . Nous insistons trop sur les remèdes et sur les objectifs de «maîtrise». Nous devrions plutôt prôner plus fermement l'excellence dans nos écoles, comme le fait actuellement le milieu des affaires. En termes plus pratiques, nous devons exiger davantage de nos enfants. . . plus de devoirs. . . ne signifiant pas nécessairement plus de défis. . . Nous devons lancer le plus de défis possible aux enfants, pas uniquement en leur donnant plus de travaux à faire mais surtout en leur assignant des travaux plus difficiles et plus pertinents.[10] [trad.]

Les styles d'apprentissage peuvent différer

La question de savoir si les individus ou les groupes ont des styles d'apprentissage différents ne date pas d'aujourd'hui; en revanche, les preuves relèvent encore largement du domaine théorique. Ainsi, pour certains éducateurs et éducatrices, l'enfant qui apprend plus lentement à lire aura plus de facilité à apprendre en écoutant qu'en regardant. Toutefois, on ne sait trop si ces éducatrices et éducateurs parlent d'élèves qui ont de la difficulté à lire parce qu'on ne leur a pas bien enseigné ou parce qu'ils ont des troubles visuels ou des difficultés d'apprentissage, ou bien s'il s'agit de lecteurs qui ont un «style d'apprentissage» différent.[11]

D'autres attribuent la préférence de styles ou de milieux d'apprentissage aux différences reliées à l'ethnie, au sexe et au statut socio-économique; en revanche, on ne sait pas si ces différences sont liées aux caractéristiques des apprenantes et des apprenants mêmes ou de leur situation.[12] Il est possible que si les filles préfèrent travailler en petits groupes et aiment moins la compétition que les garçons c'est parce que ces derniers, comme le démontrent certaines recherches, semblent mieux réussir à attirer l'attention de leurs enseignantes et de leurs enseignants.[13]

Bien qu'il soit difficile de justifier l'existence de différences notables en matière de styles d'apprentissage, il

> « **Nous apprenons au mieux dans un milieu qui nous convient, un milieu qui précise et renforce les raisons d'être, les récompenses et les applications de l'apprentissage.» [trad.]**
>
> Joseph Gold, professeur, Université de Guelph

paroles

demeure évident que les gens ont de multiples préférences en ce qui a trait aux conditions d'apprentissage : alors que certaines personnes préfèrent étudier dans un endroit tranquille, d'autres insistent pour qu'il y ait du bruit et plein d'activités autour d'elles. Certaines pourront mieux retenir la matière si elle est présentée sous forme de graphiques, d'autres se laissent distraire par les images et les tableaux. Il y a des gens qui apprennent mieux si on les dirige; pour d'autres, c'est le contraire.[14] Si les parents acceptent de composer avec certaines de ces différences (même entre frères et soeurs), et s'ils fondent leurs jugements sur les résultats de chaque enfant plutôt que sur les idées toutes faites de ce qu'est un apprentissage «normal», il devient possible d'éviter les conflits. Les enseignantes et les enseignants doivent aussi faire preuve de souplesse et d'ouverture d'esprit quant au style d'apprentissage de chaque enfant et à la diversité du matériel didactique et des méthodes d'enseignement qu'ils utilisent, puisqu'une riche variété dans ce domaine est plus susceptible de créer un contexte favorable à l'apprentissage.[15]

On sait que le degré d'intelligence varie selon chaque personne; on sait aussi que l'intelligence a plusieurs formes, que certaines personnes sont plus «intelligentes» dans leur mode d'apprentissage que d'autres, et qu'elles apprennent davantage lorsqu'on fait appel à leurs talents. Le milieu scolaire reconnaît plus facilement l'intelligence verbale et l'intelligence logico-mathématique (comme les tests d'«intelligence»). Les élèves qui ont surtout des habiletés spatiales, musicales, sociales ou kinésiques (mouvement) sont pénalisés dans le système scolaire actuel, qui typiquement sous-utilise ces approches comme moyens d'apprendre et de savoir. Cela signifie donc qu'on devrait élaborer des programmes d'études qui feraient appel à toutes les formes d'«intelligence» pour pouvoir assurer à tous les élèves l'égalité d'accès au savoir.[16]

Si (comme le laissent supposer certains travaux de recherche) ces différences individuelles sont très marquées, et comme le mandat premier des écoles est de montrer aux enfants à lire, à écrire et à compter, les écoles se doivent de respecter les diverses formes d'intelligence des enfants, les utilisant comme autant de voies d'accès qu'ils peuvent emprunter pour comprendre et acquérir des connaissances verbales et mathématiques. Autrement, on risque de limiter les chances de certains enfants en faveur de succès axés principalement sur l'alphabétisation et sur les systèmes numériques. L'insistance de la Commission sur le besoin de la société d'avoir des élèves qui sachent lire, écrire et compter n'amoindrit en rien l'importance de reconnaître les différences d'apprentissage.

Il existe des obstacles à l'apprentissage

Bien que l'être humain apprenne naturellement, on a prouvé à maintes reprises que l'apprentissage est compromis lorsque les besoins essentiels – nourriture, abri et bien-être – restent insatisfaits. Les gens peuvent apprendre lorsqu'ils ont faim, lorsqu'ils ont froid ou lorsqu'ils sont malades, mais leur capacité et leur rythme d'acquisition des connaissances en souffrent beaucoup. C'est aussi le cas des jeunes qui ne reçoivent pas les soins nécessaires ou qui sont constamment apeurés par la violence, réelle ou potentielle, à la maison ou à l'école, ou encore par le harcèlement sexuel, le racisme, l'homophobie et d'autres formes d'intimidation et de persécution. De plus, ces enfants connaissent rarement le succès scolaire. Pour beaucoup d'enfants, la pauvreté ou un environnement défavorable sont intimement liés aux problèmes d'apprentissage et à l'échec scolaire; en outre, les élèves comprennent souvent qu'une école non sécuritaire n'est pas un milieu véritablement propice à l'apprentissage.

Un milieu socio-culturel hostile ou défavorable peut aussi compromettre la capacité d'apprendre. Les élèves qui ne sentent pas que l'école appuie leur langue maternelle ou leur patrimoine culturel et qui ne se reconnaissent pas dans la culture reflétée dans le programme d'études ou chez le personnel enseignant risquent de manquer de motivation et de confiance en leur capacité d'apprendre et, par conséquent, de remporter moins de succès.[17]

Writers in electronic residence (WIER)

Ce programme permet aux élèves du secondaire de communiquer avec des écrivaines et des écrivains professionnels. Dans les cours d'anglais et des arts du langage, les élèves ont accès à des ordinateurs, à des modems et au progiciel nécessaire pour communiquer avec des poètes, des auteures et des écrivains réputés qui acceptent volontiers de lire et de commenter leurs travaux. L'an dernier, 70 classes de 58 écoles étaient reliées à 10 écrivaines et écrivains. Créé par Trevor Owen, enseignant dans une école secondaire de Toronto, le système WIER est maintenant installé à l'Université York et est accessible à des élèves de toutes les régions du Canada.

Ce type de programme établit un lien réel entre l'apprentissage de l'écriture et le métier d'écrivaine ou d'écrivain. Les élèves apprennent à réviser un ouvrage, avant sa publication, avec l'aide d'auteurs professionnels. Ce que les élèves perçoivent parfois comme un exercice ennuyeux en salle de classe devient à leurs yeux l'activité réelle de gens de talent et de renommée. L'opinion que reçoivent les élèves n'est pas celle d'une enseignante ou d'un enseignant mais d'une personne qui compte sur sa capacité d'auto-évaluation pour gagner sa vie. Comme l'avoue un étudiant : «C'est spécial d'être pris au sérieux».

Les écoles qui pallient les programmes d'études «absents» en étant sensibles à l'identité des élèves et en valorisant clairement la diversité éliminent ce qui peut être un obstacle de taille à l'apprentissage; elles savent stimuler la motivation des élèves et leur donner confiance en leur capacité d'apprendre et de réussir. Ceci se produit surtout si l'école est ouverte sur la communauté et participe à la vie communautaire; autrement, l'école elle-même peut contribuer au problème.

L'importance de l'estime de soi pour l'apprentissage et la réussite a fait l'objet de vifs débats. Selon certains parents, éducatrices et éducateurs, l'estime de soi est essentielle à la réussite scolaire, et son absence s'avère un obstacle qu'il faut surmonter avant de pouvoir apprendre.

Des preuves existent, en effet, démontrant que l'estime de soi est à la fois la cause et le résultat du succès scolaire.[18] Selon des tests de personnalité normalisés, bon nombre d'élèves qui ne réussissent pas à l'école gardent quand même une bonne estime de soi, probablement parce qu'elles ou ils réussissent bien dans d'autres domaines : elles ou ils sont acceptés de leurs parents, ont beaucoup d'amis, sont doués pour le patinage, et ainsi de suite. Par conséquent, il n'est peut-être pas très conseillé de la part du personnel enseignant de s'attarder à l'estime de soi comme principal moyen d'augmenter la motivation des élèves. D'un autre côté, il est probable que le succès scolaire incite les élèves à reconnaître leur capacité d'apprendre, les aidant ainsi à se voir comme de bons apprenants et apprenantes, ce qui devient un élément décisif de l'apprentissage scolaire.

Les élèves qui comprennent qu'une partie de ce qu'on leur enseigne leur sera utile un jour, sans l'être dans l'immédiat, ont un avantage certain sur celles et ceux qui ne sont motivés principalement que par leur milieu – le personnel enseignant, les outils d'apprentissage, l'attitude des parents et des camarades. Les élèves qui vivent exclusivement dans le présent – et ils sont nombreux – se désintéressent facilement du travail scolaire et sont plus sensibles à ce qui leur semble utile et pertinent dans l'immédiat qu'aux promesses de récompenses dans un avenir vague et incertain.

L'éducation communautaire, qui permet aux élèves de sortir de l'école pour découvrir le monde du travail et les organismes communautaires et qui incite les professionnels et les gens d'affaires à collaborer avec l'école, pourrait jeter un pont entre l'école et la «vraie vie». Les ordinateurs ont aussi ce pouvoir, puisque la technologie impressionne les jeunes et les relie à un monde plus vaste et d'une certaine façon plus «réel» que celui de l'école. Les ordinateurs permettent aussi aux élèves d'orienter leur apprentissage, ce qui peut aider à diminuer une trop grande dépendance et encourager un apprentissage plus actif.

L'apprentissage est aussi facilement compromis par des comportements asociaux ou antisociaux en classe. Les élèves qui font preuve de turbulence peuvent, en effet, représenter pour leurs camarades un obstacle à l'apprentissage, dans la mesure où leur inattention gêne la concentration du personnel enseignant et des autres élèves. En classe, un problème individuel peut vite devenir un problème collectif.

Leçons de vie : l'importance de l'apprentissage pour les tout-petits

Il semble que l'enfant acquiert les bases de ses compétences et de sa capacité d'adaptation futures dès ses premières interactions sociales, soit probablement durant les deux premières années de sa vie. Les habitudes intellectuelles de base qui orientent nos relations avec

« L'apprentissage le plus réussi se fait dans un milieu qui donne aux élèves des raisons de croire aux résultats [. . .] La matière et la démarche d'apprentissage doivent toutes deux posséder une valeur manifeste et avoir rapport à la vie et aux plans de carrière de la personne qui apprend. Une démarche d'apprentissage réussie exige un engagement et offre, en retour, le plaisir immédiat d'une expérience agréable ainsi que des récompenses à plus long terme, telles que l'utilité et la pertinence de la chose apprise.»

Conseil pédagogique
Collège Algonquin d'arts appliqués et de technologie

paroles

autrui, notre façon d'appréhender le monde, notre apprentissage de nouvelles situations et nos centres d'intérêt sont façonnés dans le contexte de ces interactions sociales clés.[19] [trad.]

Bien que l'apprentissage de chaque enfant commence à la naissance (ou avant), certains enfants commencent l'école, quatre, cinq ou six ans plus tard, avec des avantages importants du point de vue de l'apprentissage. Même si ces différences s'expliquent en partie par des habiletés cognitives innées, elles doivent beaucoup à l'influence du milieu. Les facteurs négatifs, tel le manque de stimulation, sont souvent associés à la pauvreté et à l'ignorance des parents en ce qui concerne le développement de l'enfant. Les facteurs positifs comprennent un milieu familial d'un niveau d'instruction élevé : on y fait la lecture aux enfants, ces derniers voient leurs parents lire et apprennent que ce qu'on lit et ce qui est écrit jouent un rôle important dans le quotidien.

On retrouve également d'autres influences subtiles : on sait, par exemple, qu'il existe un lien entre la fréquence et la qualité des conversations entre parents et enfants, et la facilité avec laquelle l'enfant apprend à lire et à écrire à l'école.[20] Les centres d'éducation familiale et les services de garde d'enfants de qualité supérieure peuvent aussi avoir une influence bénéfique sur la réussite scolaire de l'enfant.[21]

Lorsqu'il s'agit de la capacité d'apprendre, le lien entre l'enfant et ses parents ou une autre personne qui en a la garde joue un rôle encore plus déterminant que le lien entre l'enfant et le personnel enseignant : il affecte la compétence de l'enfant et sa capacité de réagir au stress. Cela s'explique peut-être par le fait que l'enfant se sent en sécurité en présence d'une personne adulte responsable et fiable, et peut donc explorer son monde sans danger. Lorsque les enfants entrent à l'école, le lien entre les personnes les plus importantes de leur vie – généralement leurs parents – et l'école prend de l'importance. En effet, c'est ce lien qui leur permettra de bien s'orienter dans leur nouveau milieu plus vaste et plus impersonnel.[22] De plus, l'enseignante ou l'enseignant, en tant qu'adulte responsable, assure la continuité dans la vie des jeunes enfants au moment où ils passent de l'étape préscolaire à l'apprentissage scolaire.

Peu importe leur vécu, ces enfants ont déjà appris, de façon informelle, beaucoup de choses sur la langue, les nombres et les objets. L'école doit miser sur ces connaissances. Un des principes fondamentaux de l'apprentissage est que l'être humain apprend de façon ordonnée et que le savoir est cumulatif. Savoir enseigner – comme parent à la maison, et comme enseignante ou enseignant à l'école – c'est aider l'enfant à passer à l'étape suivante et donc connaître cette étape. Cela est vrai pour tous les âges et s'avère particulièrement important pour aider les jeunes enfants à partir du bon pied.

De l'apprentissage informel à l'apprentissage formel : le passage de la maison à l'école

Ce qui distingue l'école n'est pas le fait qu'elle soit un endroit où l'on apprend – les enfants apprennent autant dans leur berceau ou dans la cuisine qu'en classe. Deux éléments extrêmement importants distinguent l'apprentissage scolaire de l'apprentissage préscolaire.

Premièrement, bien que plusieurs parents enseignent délibérément certaines notions, comme celles de compter ou de reconnaître des lettres et des mots, l'apprentissage à la maison est généralement informel et non structuré et se situe dans un contexte d'immersion sociale. À l'école, en revanche, l'acquisition de connaissances est intentionnelle et orientée par des enseignantes et des enseignants professionnels.

Le projet riverain de Trent Valley

Des élèves de trois écoles secondaires et de deux écoles élémentaires de Lindsay surveillent la qualité de l'eau et mènent une série d'études environnementales sur la rivière et son bassin versant. Le gouvernement et l'industrie participent à titre de partenaires communautaires; les membres du groupe communiquent entre eux par ordinateur et échangent de l'information avec d'autres élèves qui s'intéressent au même type de projet dans leur localité, leur région et dans d'autres pays. Des élèves du secondaire enseignent les techniques de télécommunication aux élèves de l'élémentaire qui participent au projet, ce qui leur donne une excellente occasion d'éprouver leurs nouvelles connaissances technologiques.

Deuxièmement, l'enfant qui va à l'école apprend en compagnie de ses camarades, tandis qu'à la maison, il apprend souvent seul, ou avec seulement un ou deux membres de sa famille. Le passage de la maison à l'école représente la transition entre l'apprentissage solitaire et l'apprentissage collectif dans un groupe de pairs. Les enfants qui fréquentent une garderie de qualité avant d'aller à l'école s'adaptent plus vite et plus facilement, ce qui favorise leur apprentissage.[23]

À leur arrivée à l'école, les enfants ne sont pas toutes et tous également préparés à nouer des relations positives avec autrui, à se plier à la volonté du groupe, à se concentrer, à suivre des directives et, dans l'ensemble, à tirer parti du milieu scolaire. Les enfants bien préparés sauront développer leurs compétences et faire face aux frustrations. En revanche, les enfants qui ne sont pas aussi capables que leurs camarades de bénéficier de l'apprentissage collectif perdront de leurs compétences et accumuleront les frustrations.

Le défi du personnel enseignant et des autres éducatrices et éducateurs est de créer un milieu favorable, stimulant et exigeant au sein duquel chaque enfant peut développer ses compétences. Le milieu familial, qui exerce une influence si déterminante au stade préscolaire, continue à influencer l'évolution de l'enfant durant toute la période scolaire.

Sans avoir recours au nivellement par le bas, le personnel enseignant doit réduire l'écart entre les enfants en état de manque et les enfants avantagés sur les plans social, affectif ou intellectuel.

Comment faire de la salle de classe une communauté d'apprenantes et d'apprenants? Quelles sont les meilleures stratégies pour s'assurer que non seulement un bon nombre mais la plupart des élèves réussissent à apprendre à l'école? Quelles sont les méthodes qui ont fait leurs preuves?

Enseignement et apprentissage actifs

Les élèves et le personnel enseignant doivent participer activement à la démarche d'apprentissage pour que le potentiel de la classe comme contexte de développement cognitif et social se réalise. La passivité nuit autant à l'apprentissage qu'à l'estime de soi et à la santé mentale. L'enseignante ou l'enseignant compétent est sensible aux intérêts, aux réalisations et aux difficultés de chaque jeune. En effet, les recherches démontrent que les enseignantes et les enseignants qui sont les plus conscients de la réaction de chaque élève à une leçon ou à une activité sont ceux qui ont le moins de problèmes de discipline.[24] Parce que ces enseignantes et ces enseignants suivent les progrès de chacun des élèves, ils savent adapter leurs méthodes aux besoins de chaque enfant et peuvent donner une évaluation exacte aux parents, à un collègue enseignant ou à l'élève, ce qui permet de mesurer avec beaucoup de justesse le progrès accompli et la gravité des problèmes.

Puisque l'apprentissage est le développement permanent des compétences, il est évident que le personnel enseignant ne peut pas forcer l'élève à apprendre. Dans la mesure où le personnel enseignant peut créer un climat favorable à l'apprentissage et rendre la classe et le programme d'études stimulants, la plupart des élèves feront l'effort nécessaire pour maîtriser des idées et des habiletés nouvelles. Si, au contraire, le matériel est étranger aux intérêts, au vécu social ou à l'expérience des élèves, s'il ne les stimule pas suffisamment, s'il dépasse leur niveau de développement ou si les élèves craignent de faire des erreurs, les occasions d'apprentissage seront extrêmement réduites. L'ennui et l'aliénation qui s'ensuivent risquent d'entraîner des comportements perturbateurs pour l'apprentissage de tout le monde.

Mise en valeur de la diversité du groupe

Un des meilleurs moyens de tirer parti du milieu d'apprentissage est de mettre en valeur son caractère distinctif : contrairement à la famille (mais à l'instar de la plupart des milieux de travail), il est organisé en fonction d'un assez grand groupe. Bien que la leçon particulière soit une méthode d'enseignement extrêmement efficace (et

extrêmement coûteuse), l'enseignement collectif comporte des avantages précis : la nature sociale de l'apprentissage chez l'être humain permet à chaque élève d'enseigner éventuellement à ses camarades, sans compter que l'interaction sociale est une des principales voies de l'apprentissage.[25] Ce principe est vrai pour toutes les personnes en situation d'apprentissage, bien qu'il s'applique particulièrement aux enfants avant qu'ils et elles sachent lire et puissent apprendre non seulement par l'échange verbal mais aussi par l'écrit.

En classe, les élèves apprennent de l'enseignante, de l'enseignant, ainsi que de leurs pairs. Le personnel enseignant qui reconnaît le potentiel du groupe comme voie d'apprentissage sait tirer parti de la diversité des niveaux de développement, une diversité qui serait souvent perçue comme un obstacle à l'apprentissage (et qui peut, en effet, le devenir). Aider son camarade est un excellent moyen de se préparer à la vie sociale, familiale, communautaire et professionnelle.

L'apprentissage coopératif peut regrouper des enfants du même âge ou d'âges différents. Il encourage les élèves moins avancés à percevoir et à tenter d'atteindre le niveau suivant et aide les enfants qui «enseignent» à maîtriser davantage la matière en l'expliquant à d'autres.[26]

Repousser les frontières du milieu d'apprentissage

Lorsque le personnel enseignant réussit à intégrer ces expériences aux programmes d'études, les visites communautaires, les expériences en milieu de travail, la présence de membres de la communauté en classe – toutes ces activités repoussent les frontières de l'école et démontrent aux élèves que l'apprentissage est le travail d'une vie. Il n'est pas rare que les écoles transmettent implicitement le message contraire : les notions importantes ne s'enseignent qu'à l'école et seul le personnel enseignant est habilité à les enseigner. Les écoles deviennent un obstacle à l'apprentissage dans la mesure où elles véhiculent cette notion. Les écoles et leur personnel ne peuvent évidemment pas reproduire les multiples cadres d'apprentissage qui existent dans le monde; cependant, le contact avec l'extérieur porte plus loin les limites de l'apprentissage et en renforce le sens et l'influence en établissant un lien entre le programme d'études et des personnalités ou des milieux estimés.

La technologie de l'information représente un moyen toujours plus puissant de multiplier les cadres d'apprentissage des élèves; de nombreuses écoles sont déjà reliées à des réseaux d'information et ouvertes à des idées qui viennent de l'extérieur. Les élèves communiquent avec leurs pairs d'autres écoles, d'autres conseils scolaires, d'autres provinces, voire d'autres pays, dans un échange fructueux d'informations, d'idées et d'intérêts. Ces projets les poussent à apprendre à mieux communiquer et à élargir leurs horizons au delà de leur école et de leur quartier.

Malgré la multitude d'outils d'apprentissage informatisés déjà existants, il s'agit d'un domaine encore nouveau, dont le rôle dans l'éducation deviendra sans doute encore plus déterminant avec les années. La passivité qui freine l'apprentissage en général se révèle particulièrement décourageante pour un certain nombre d'élèves d'écoles traditionnelles. La technologie, si elle est utilisée de façon interactive, pourrait motiver les élèves et devenir un outil d'apprentissage particulièrement efficace, surtout pour celles et ceux qui s'adaptent moins bien aux méthodes d'enseignement dirigé. Les ordinateurs permettent d'adapter les programmes d'études aux besoins de l'élève, lui donnant ainsi la possibilité de progresser à son rythme optimum. Mieux encore, la technologie offre aux élèves un monde d'information qui leur permet de prendre en main leur apprentissage – un monde rempli de choix et de décisions à prendre, où chaque personne a la responsabilité non seulement de répondre aux questions mais d'en poser.

Créer une communauté dynamique d'apprenantes et d'apprenants

Une école est une communauté d'apprenantes et d'apprenants, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves, et une classe bien gérée est aussi une communauté d'apprenantes et d'apprenants où le personnel enseignant fait office d'instructeur, d'animateur et d'observateur et où les élèves apprennent en écoutant, en discutant et en s'entraidant. En observant et en suivant les progrès des élèves et leur réaction aux programmes d'études, les enseignantes et les enseignants continuent d'apprendre; de la même façon, en participant à des activités de tutorat, les élèves apprennent à enseigner. Si l'école doit préparer à la vie, elle doit y ressembler, c'est-à-dire fournir un cadre où chaque personne peut enseigner un peu et apprendre beaucoup.

«Le caractère multiculturel du Canada nous offre une grande diversité d'expertise culturelle. Si notre pays réussit à atteindre un consensus sur la façon de bâtir une société où l'apprentissage est à l'honneur, il pourra bénéficier des avantages de cette diversité et se délester de fardeaux historiques pouvant compromettre l'adaptation.»

Daniel Keating, Institut canadien de recherches avancées

paroles

Notes – Chapitre 5

1 BRUER, J.T. *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom.* Cambridge (Massachussett), MIT Press, l993.

2 STUART, S. «Mathematics Teaching and Learning in Ontario», article commandé par la Commission royale de l'Ontario sur l'éducation, 1994.

3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Enquête sur l'alphabétisation des adultes en Ontario.* Rapport préparé par Stan Jones, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992.

4 HAERTEL, G.D. «Cognitive Psychology and Curriculum», dans Husen & Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education,* Oxford, Pergamon Press, 1989, p. 125–129.

5 BRUNER, J.S., GOODNOW, J.J. et AUSTIN, G.A. *A Study of Thinking.* New York, Wiley, 1956.

6 SLAVIN, R.E. «Synthesis of Research on Cooperative Learning», *Educational Leadership,* vol. 48, no 5, février 1991, p. 71–82.

7 PRATT, D. Curriculum Planning: A Handbook for Professionals. Orlando (Floride), Harcourt Brace Jovanovich, 1994, p. 249–253.

8 PALINCSAR, A.S. «Cognitive Strategy Training: Special Education», dans *The International Encyclopedia of Education,* supplément vol. 1, *Research and Studies,* Oxford, Pergamon Press, 1989, p. 129-133

9 DWECK, C.S. «Motivational Processes Affecting Learning», *American Psychologist,* 41, no 10, 1986, p. 1040–1048.

10 STERNBERG, Robert J. «Commentary: Reforming School Reform: Comments on 'Multiple Intelligences: The Theory in Practice'», *Teachers College Record,* 95, 1994, p. 564.

11 TARVER S.G. et DAWSON, M.M. «Modality Preference and the Teaching of Reading», *Journal of Learning Disabilities,* 11, 1978, p. 17–29.

12 MILLER, A. «Conceptual Matching Models and Interactional Research in Education», *Review of Educational Research,* 51, no 1, 198l, p. 33–84.

13 SADKER, M., SADKER D. et KLEIN, S. «The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education», dans *Review of Research in Education,* vol. 17, éd. G. Grant, Washington (DC), American Educational Research Association, 1991, p. 269–334.

14 STERNBERG, op. cit., p. 564–565.

15 SNIDER, V.E. «What We Know about Learning Styles from Research in Special Education», *Educational Leadership* 48, no 2 (1990): 53.

16 GARDNER, H.E. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York, Basic Books, 1983).

17 CUMMINS, J. «Empowering Minority Students: A Framework for Intervention», *Harvard Educational Review* 56, no 1, 1986, p. 18-36.

18 HOLLY, W. «Student Self-Esteem and Academic Success», *Oregon School Study Council* 31, no 2, 1987.

19 KEATING, D. «Habits of Mind: The Development of Competence and Coping», *Contemporary Theories of Human Intelligence,* ed. D. Detterman, Norwood (NJ), Ablex, sous presse.

20 WELLS, G. «Preschool Literacy-Related Activities and Success in School», *Literacy, Language, and Learning,* ed. D.R. Olson, N. Torrance et A. Hilyard, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

21 GORDON, M. «Toronto Board of Education Parenting Centres», *Canadian Children: Journal of the Canadian Association for Young Children* 12, no 2, 1987, p. 41–46.

22 BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development,* Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

23 RUOPP, R. et coll. *Children at the Center: Final Report of the National Day Care Study,* Cambridge (MA), ABT Associates, 1979.

24 BERLINER, D.C. «The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching», *Using What We Know about Teaching,* ed. P.L. Hosford, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1984, p. 51–77.

25 LEINHARDT, G. «What Research on Learning Tells Us about Teaching», *Educational Leadership* 49, no 7, 1992, p. 20–25.

26 DELQUADRI, J. et coll. «Classwide Peer Tutoring», *Exceptional Children* 52, no 6, 1986, p. 535–542.



6 De l'enseignement

L'enseignante ou l'enseignant est l'agent central de l'apprentissage structuré et de la vie des élèves dans les écoles. Un personnel enseignant bien instruit et motivé s'avère le facteur vital d'un enseignement de qualité supérieure. Tout au long de leur carrière, les enseignantes et les enseignants influencent la vie de milliers de jeunes gens; sans leur engagement et leur participation, tout effort d'amélioration du système scolaire est voué à l'échec.

«L'apprentissage est un processus humain et social des plus intenses, tout comme l'enseignement.»[1] [trad.]

R.W. Connell, *Schools and Social Justice*

La qualité de l'enseignement se mesure, en dernier ressort, à son incidence sur les élèves, à savoir ce que ces derniers apprennent et au degré de leur participation au processus même de l'apprentissage : une bonne enseignante ou un bon enseignant amène ses élèves à participer à leur apprentissage et magnifie ce qu'ils apprennent et ce qu'ils accomplissent. En plus d'aider les élèves à absorber la matière la plus facilement mesurable, les enseignantes et les enseignants de qualité stimulent l'amour d'apprendre et créent, dans leurs classes, une atmosphère propice à l'apprentissage pour tous les élèves. Mais, qu'est-ce au juste que bien enseigner? Quelles méthodes pédagogiques sont efficaces? Quelles caractéristiques exige-t-on du personnel enseignant de l'Ontario? Non seulement les gens ont des réponses différentes à ces questions, mais ils défendent leurs points de vue avec vigueur. Le principal objet de discussion actuellement, c'est la définition d'un «bon enseignement» : il n'existe aucun consensus sur ce que le personnel enseignant doit savoir et être capable de faire.

Contrairement à bien d'autres professions ou occupations, l'enseignement a une longue tradition non écrite qui semble se heurter à la pratique actuelle dans les écoles. Ayant observé les enseignantes et enseignants au travail durant des années, la plupart des adultes (et enfants plus âgés) ont souvent des notions irréductibles au sujet de l'enseignement. Quand les éducatrices et les éducateurs disent, par exemple, qu'on devrait définir l'apprentissage comme une «découverte active du sens des choses» par l'apprenante ou l'apprenant, (tel que rapporté dans la première version du document sur le Programme d'études commun), il ne faut pas s'étonner de ce que les gens se demandent si les écoles ont oublié leur véritable raison d'être. On assiste alors au choc des puissantes notions traditionnelles et des notions d'«experts».

Les discussions sur l'enseignement prennent souvent la forme de débats sur des prises de position opposées : l'enseignement axé sur l'enfant, par opposition à l'enseignement dirigé, ou l'enseignement axé sur l'élève, par opposition à celui axé sur la matière. De l'avis des uns, le personnel enseignant doit transmettre des connaissances aux élèves au moyen de techniques directes et systématiques, se concentrant sur les habiletés et le contenu. De l'avis des autres, le personnel enseignant doit encourager les enfants à prendre une part plus active à leur propre apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant offrant moins de directives directes. Le pendule scolaire semble osciller d'une idéologie à l'autre, heurtant sur son passage les enseignantes et enseignants, les élèves et, souvent, les parents.

Des convictions si catégoriques, toutefois, tendent à déformer la nature complexe de l'apprentissage et de l'enseignement dans la salle de classe : une enseignante ou un enseignant efficace utilise les deux techniques afin d'orienter l'apprentissage de l'élève vers des objectifs précis. Il est fort probable que si l'on établissait plus clairement l'obligation de rendre compte des résultats, le débat au sujet des techniques serait en grande partie désamorcé. Le calibre de l'apprentissage de l'élève demeure sans aucun doute l'indicateur le plus significatif de la valeur des stratégies

« Le programme contre le processus : Le temps est venu de rééquilibrer le mouvement du pendule qui oscille trop vers le processus. Les livres sans contenu contiennent beaucoup de pages blanches. Les personnes sans connaissances ont des têtes creuses. Il existe de grandes oeuvres littéraires, de grands morceaux de musique, de grands concepts mathématiques. Puisque nous enseignons à nos élèves comment penser et comment faire des recherches, profitons-en pour leur offrir aussi des ouvrages plus étoffés!

Partout dans la province, les pédagogues brandissent le travail d'équipe comme un nouveau remède miraculeux qu'on vient de découvrir. Si je me souviens bien, Socrate, Platon et Aristote utilisaient tous le travail d'équipe. Je crois même qu'ils utilisaient toute une gamme de techniques d'enseignement, telles que l'enseignement individualisé, le cours magistral, les exercices de mémoire, les jeux, les images, les excursions ou sorties scolaires, les expériences, la formation pratique, etc. L'idée, c'est que le processus devrait s'adapter à la matière, au sujet, aux personnes concernées, à l'heure et même au temps qu'il fait.» [trad.]

Judith Rapson, enseignante

d'enseignement utilisées. L'acceptation de normes raisonnables et clairement définies jointe à une évaluation continue des connaissances de l'élève deviennent des étapes importantes dans ce processus.

Caractéristiques d'un bon enseignement

Lorsque les gens discutent de l'enseignement dans les écoles, ils parlent habituellement d'un enseignement intentionnel et précis, quoique ce qui est enseigné de façon non délibérée peut être tout aussi significatif. En d'autres mots, les attitudes et les valeurs implicites des paroles et des actes des enseignantes et des enseignants revêtent une grande importance, même si elles ne sont pas articulées intentionnellement dans la matière enseignée.

Nous considérons que les caractéristiques d'un bon enseignement s'articulent autour de cinq dimensions (que les enseignantes et enseignants maîtrisent à des niveaux différents[2]). Nous sommes conscients qu'une liste des caractéristiques ou des facteurs essentiels à un bon enseignement risque de paraître trop rigide, alors que l'enseignement est en soi une activité complexe, exigeant du jugement et de la sensibilité de même que des connaissances et des habiletés. Nous sommes également très conscients que tout le monde ne sera pas d'accord avec nos principes relatifs à ce que les enseignantes et les enseignants doivent savoir et être capables de faire, de même qu'aux qualités personnelles dont ils doivent faire preuve.[3]

1. Les enseignantes et les enseignants se préoccupent de leurs élèves et de leur apprentissage. Ils connaissent suffisamment leurs élèves pour être en mesure de choisir la méthode d'enseignement qui leur convient le mieux.

2. Les enseignantes et les enseignants maîtrisent les matières qu'ils enseignent et savent comment les enseigner aux élèves : autrement dit, ils savent comment rendre les connaissances accessibles aux élèves.

3. Guidés par des objectifs clairs, les enseignantes et les enseignants gèrent l'apprentissage des élèves et le suivent de près.

4. Les enseignantes et les enseignants ne travaillent pas toujours de façon isolée; ils apprennent et collaborent avec d'autres, y compris les élèves, les collègues, les parents et les membres de la collectivité.

5. Les enseignantes et les enseignants font une analyse critique de leur propre enseignement et continuent de se perfectionner tout au long de leur carrière.

1. Les enseignantes et les enseignants se préoccupent de leurs élèves et de leur apprentissage

Voilà la caractéristique la plus importante d'un bon enseignement. Les enfants et les adolescentes et adolescents ont besoin qu'on se préoccupe d'eux, c'est-à-dire qu'on les comprenne, les respecte et les reconnaisse. Les élèves s'épanouissent dans des milieux qui les traitent de façon équitable et avec empathie.[4] Les enseignantes et les enseignants qui marquent la vie de leurs élèves, ceux dont les élèves se souviennent, sont ceux qui consacrent leur vie professionnelle essentiellement à leurs élèves et qui se préoccupent constamment de ce que leurs élèves apprennent. De tels enseignantes et enseignants connaissent bien leurs élèves, et apprécient la diversité de leurs capacités, de leurs intérêts et de leurs origines ethnoculturelles. Ils prônent fermement des valeurs humanitaires solides et réussissent à créer dans leurs classes une atmosphère propice à l'acquisition de ces valeurs par les élèves.

On est d'autant plus assuré d'atteindre les objectifs pédagogiques, auxquels les écoles accordent une suprême importance, si les élèves se sentent valorisés en tant que personnes. Les élèves ont besoin qu'on se préoccupe d'eux, et cela s'avère d'autant plus vrai pour ceux dont les familles ne peuvent, pour quelque raison que ce soit, leur fournir un appui suffisant. Quelqu'un a dit qu'«un enseignement fructueux s'appuie sur la qualité de l'intérêt qu'on porte à l'élève».[5] [trad.]

> Pour être enseignant, il ne suffit pas d'avoir un bagage de connaissances et la capacité de contrôler les élèves dans une salle de classe; c'est un travail que pourrait accomplir un ordinateur muni d'un bâton pour rassembler les troupeaux. Il faut aussi être capable d'établir des relations humaines avec les personnes à qui on l'enseigne.[6]. [trad.]
>
> R.W. Connell, 1993

«La documentation accessible semble corroborer [le nouveau rôle de l'enseignant], comme en étant un d'entraîneur et d'accompagnateur, suggérant par le fait même une réorientation du rôle de l'enseignant à celui de moniteur et de facilitateur. L'enseignant est néanmoins responsable de tous ses élèves. Notre système est des plus diversifiés (compte tenu des habiletés, cultures, personnes handicapées, styles d'apprentissage, races et religions). Nous avons maintenant un programme d'études commun et l'espoir que tous les étudiants acquerront au cours de leur vie étudiante un bagage de connaissances communes, à des niveaux de compréhension différents. Il est clair que les professeurs doivent être en mesure d'assumer une variété de rôles, comme le font déjà bon nombre d'entre eux (par ex. celui de moniteur, de démonstrateur, de conférencier, d'accompagnateur, de répétiteur, de guide, etc.).

Comme tous les besoins de la clientèle étudiante doivent recevoir réponse, les professeurs doivent être prêts à relever le défi suivant : se bâtir un répertoire pédagogique très vaste et varié et savoir y puiser avec assez de discernement pour que chaque étudiant reçoive à point nommé ce qui lui convient.»

Sybil Wilson, Faculté d'Éducation, Université Brock

paroles

« Le racisme est répandu partout dans le système d'éducation. Quoique souvent non intentionnel, il résulte fréquemment d'un manque de sensibilisation aux effets discriminatoires de nombre de politiques, procédures et pratiques sur les minorités raciales et linguistiques. Bien des gens hésitent à discuter du racisme. C'est un sujet qui soulève un malaise certain et qui semble menaçant. Il faut, cependant, encourager les enseignantes et les enseignants à transcender ce malaise. C'est dans la salle de classe que l'idéologie raciste enregistre sa plus puissante répercussion sur les élèves de minorités raciales et religieuses et sur leurs parents. Ces répercussions se traduisent tant dans le choix du matériel pédagogique, notamment des textes qui véhiculent des préjugés négatifs, que dans les attitudes adoptées en salle de classe.» [trad.]

Antiracist Multicultural Educators' Network of Ontario (AMENO)

Le dévouement des enseignantes et des enseignants envers *l'apprentissage* de leurs élèves doit aussi être souligné : l'enseignant fixe des attentes élevées et essaie diverses techniques pour faire participer les élèves à des tâches d'apprentissage productives. Si ses élèves n'apprennent pas, le bon enseignant ne les blâme pas et n'essaie pas de trouver de bouc émissaire : il adopte plutôt d'autres méthodes. En d'autres mots, un bon enseignant s'attend à ce que ses élèves apprennent et reconnaît à la fois sa propre responsabilité et la responsabilité des élèves en fonction des résultats acquis.

Faire preuve de bienveillance, si fondamental que cela puisse être, n'est pas suffisant. Ce que cela procure, en revanche, c'est une base morale sous-jacente sur laquelle peut s'appuyer la pratique professionnelle.

2. Les enseignantes et les enseignants maîtrisent les matières qu'ils enseignent et savent comment les enseigner aux élèves : autrement dit, ils savent comment rendre leurs connaissances accessibles aux élèves

Tout le monde convient que le corps enseignant doit connaître et comprendre ce qu'il enseigne. Il doit pouvoir traiter de sujets selon diverses perspectives et prévoir plusieurs autres voies possibles permettant aux élèves d'en arriver à une compréhension des concepts de base. Ce qui n'est pas clair, cependant, c'est le volume et le genre de connaissances requises pour chaque matière. Comme le remarque un chercheur :

> Quiconque maîtrise une matière n'est pas pour autant enseignant. La preuve? Il suffit de voir un docteur en mathématiques donner un cours de calcul à des étudiants de première année et réussir à embrouiller complètement toute la classe.[7] [trad.]

Non seulement les enseignantes et les enseignants expérimentés sont capables d'évaluer à quel point les connaissances déjà acquises par les élèves ou leurs fausses conceptions entravent leur apprentissage, mais ils peuvent également intervenir pour surmonter ces difficultés. Par exemple, ils peuvent expliquer et démontrer des concepts de plusieurs façons, de sorte que les élèves qui éprouvent des difficultés avec une certaine méthode d'apprentissage peuvent mieux réussir à comprendre lorsqu'on en utilise une autre.

Il est important que les enseignantes et les enseignants maîtrisent toute une gamme de stratégies et de méthodologies d'enseignement. Comme aucune méthode

Un projet collectif élémentaire-secondaire en lecture et en écriture

Dans le cadre d'un projet parrainé par la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants et mené dans les écoles du comté de Peterborough, une équipe de recherche a évalué l'efficacité du tutorat entre des élèves d'âges différents dans le but de rehausser le niveau d'alphabétisation des élèves de 3e et de 4e année accusant un retard dans ce domaine.

Seize élèves du secondaire ont d'abord été formés par un enseignant qui avait conçu un programme de tutorat. Par la suite, chaque jeune tuteur ou tutrice a enseigné à deux enfants de l'élémentaire; ces jeunes du secondaire ont enseigné trente minutes par jour, quatre jours par semaine, pendant trois mois et demi.

Ils ont eu recours à la lecture, à l'écriture, aux jeux informatiques, aux discussions sportives et aux conversations amicales pour créer des liens avec leurs jeunes élèves.

On a tiré les conclusions suivantes : à la fin du programme, les enfants avaient plus confiance en eux quant à leur capacité d'apprendre, et leurs habiletés de lecture s'étaient améliorées plus rapidement qu'à l'ordinaire pour une période de temps comparable.

Les parents ont aussi remarqué des changements positifs chez leurs enfants, changements qu'ils ont attribués au programme de tutorat. Par exemple, les enfants avaient plus le goût d'aller à l'école, ressentaient moins d'angoisse et parlaient plus souvent de l'école à la maison.

ne peut réussir avec tous les élèves, les enseignantes et les enseignants doivent se servir de leur jugement pour choisir parmi tout un répertoire de possibilités, prenant en considération les particularités de chaque élève, comme ses antécédents et son niveau de préparation à acquérir de nouvelles connaissances. Les enseignantes et les enseignants qui s'efforcent d'utiliser différentes méthodes pour présenter et dispenser la matière à enseigner, telles que l'intervention directe, l'apprentissage collectif en petits groupes, la pratique guidée, le tutorat entre camarades d'âge différent, la simulation et les contrats étudiants, et qui ont recours à du matériel didactique très varié, y compris le texte, le graphique, l'image, le vidéo et la bande audio, réussiront probablement à rejoindre plus d'élèves que celles et ceux qui s'appuient entièrement sur une ou deux techniques seulement.

La question des méthodes pédagogiques se trouve au coeur de bien des controverses sur l'éducation. Par exemple, le choix de la méthode «phonétique» plutôt que «globale» pour l'enseignement de la lecture aux enfants a fait l'objet d'intenses discussions au sein du public. Les chercheurs et les éducatrices et éducateurs ont toutefois trouvé un juste milieu, plus constructif, entre cet apparent dilemme en réussissant à combiner des éléments des deux : c'est aux enseignantes et enseignants maintenant d'utiliser ces connaissances pour lancer les enfants sur le sentier du savoir-lire et du savoir-écrire. «Apprendre à lire et à écrire veut dire enrichir sa langue. . .et apprendre à lire et à écrire cette langue enrichie avec autant d'aisance qu'on peut la parler et la comprendre.»[8] [trad.]

Il faut que les enseignantes et les enseignants croient que tous les élèves peuvent apprendre; ils doivent transmettre cette conviction à leurs élèves et ensuite s'engager eux-mêmes à les aider à réussir, en élaborant avant tout un plan de cours particulièrement exigeant et stimulant du point de vue pédagogique. Il n'est pas superflu de souligner que les enseignantes et les enseignants, si bien intentionnés soient-ils, qui «font des concessions» en faveur des élèves de groupes minoritaires ou défavorisés et qui attendent moins d'eux, ne les aident pas à apprendre.

Le corps enseignant doit comprendre que la compétence linguistique des enfants influence leur apprentissage et leur capacité de le démontrer. Ceci s'avère particulièrement important pour les enseignantes et les enseignants dont les classes comprennent des élèves qui ne parlent pas couramment le français ou l'anglais : ces enseignantes et enseignants doivent se servir de leur jugement pour aider ces élèves à saisir et à apprendre le contenu, à penser, et à communiquer leurs connaissances aux autres.

Les enseignantes et les enseignants peuvent aider les élèves de divers milieux en créant des ponts qui leur permettent de faire la transition entre la maison et l'école. Ces ponts permettent aux élèves de relier leurs expériences de vie à ce qui leur est enseigné à l'école et les aident, par conséquent, à donner un sens à leurs nouvelles connaissances. En comprenant et en valorisant le préacquis des élèves, les enseignantes et enseignants peuvent bâtir à partir de ces connaissances et de cette expérience. Par exemple, lors d'une discussion sur les fermes ou sur l'agriculture, les élèves originaires de l'Afrique ou de l'Amérique latine pourraient ne pas saisir les références habituelles aux récoltes et aux animaux du Canada; une enseignante avertie se servira plutôt d'exemples de récoltes et d'animaux que ces élèves connaissent. Non seulement ces

« Les écoles, les enseignantes et les enseignants, et les programmes ne sont pas tous également efficaces. C'est pourquoi on ne doit pas avoir recours à des tests normalisés dans le but de montrer du doigt ou de justifier une punition, mais bien pour cerner et corriger ce qui ne fonctionne pas de même que pour découvrir et encourager ce qui fonctionne bien.

On doit exiger que le corps enseignant, les élèves et le système d'éducation rendent compte au public qui les appuie. Les tests normalisés sont d'ores et déjà utilisés dans le milieu des affaires, notamment pour l'attribution de permis d'exploitation de commerces ou pour sélectionner les membres d'une profession, et ce par presque tous les organismes à l'exception des associations des enseignantes et des enseignants. Les tests normalisés sont acceptés par la grande majorité; en les adoptant officiellement, le système d'éducation contribuera à la respectabilité et à l'aspect professionnel du monde de l'enseignement, ce qui ne pourra que redorer son blason.» [trad.]

Lou D'Amore, enseignant

élèves comprendront mieux la matière enseignée, mais les élèves d'origine canadienne découvriront ce qui se fait dans d'autres pays. En l'absence de tels liens, les élèves d'origines culturelles et linguistiques différentes pourraient éprouver des difficultés à saisir ce qui est enseigné et à le mettre en pratique.

3. Guidés par des objectifs clairs, les enseignantes et les enseignants gèrent l'apprentissage des élèves et le suivent de près

Une bonne enseignante et un bon enseignant peuvent clairement définir leurs objectifs d'apprentissage pour les élèves. Ils identifient les ressources pédagogiques, dressent leurs plans de cours en fonction de ces objectifs et font appel à toute une variété de moyens pour évaluer à quel point ces objectifs sont atteints. Jamais ils ne demandent aux élèves de participer aux activités en salle de classe sans avoir une vue très nette, au préalable, sur la façon dont ces activités aideront à réaliser les objectifs d'apprentissage établis.

La planification de l'apprentissage comprend aussi une gestion du temps en salle de classe afin, principalement, d'éviter les perturbations, de profiter de tout le temps réellement disponible pour l'apprentissage et de faire en sorte que les élèves participent continuellement à des activités d'apprentissage. Ceci ne veut pas dire que des classes bien gérées sont menées par des «mains de fer» ou sous surveillance étroite et rigide. Bien au contraire, lorsque l'emploi du temps est bien pensé, constamment observé et bien compris par les élèves, un observateur pourrait presque croire que ces classes fonctionnent de façon autonome. La gestion de l'apprentissage des élèves signifie également l'art de rendre le travail à la fois stimulant et intéressant. S'il est essentiel d'enseigner les notions de base, il demeure tout aussi important de développer, en même temps, et la chose est faisable, une capacité de raisonnement supérieur.

Lorsqu'on enseigne à toute une classe, il est important de bien répartir le travail afin de soutenir l'intérêt des élèves et de leur lancer des défis sans arrêt. Lorsqu'il s'agit de plus petits groupes, il est alors important de voir à ce que chaque élève soit responsable d'une tâche précise au sein du travail d'équipe, de sorte que personne ne reste à rien faire ou ne se tienne à l'écart du groupe.

Les enseignantes et les enseignants ne doivent pas non plus laisser au hasard le développement des habiletés requises en salle de classe, comme la capacité de travailler en

équipe. On devrait montrer explicitement ce qu'un travail d'équipe signifie : laisser la chance à chaque participant de s'exprimer et d'agir, d'exprimer son désaccord tout en respectant les autres, de demander l'opinion des autres, ainsi que toute autre forme d'interaction nécessaire à un travail d'équipe efficace. Bien entendu, certains élèves possèdent déjà ces habiletés en entrant à l'école, et peuvent même y recourir sans avoir besoin de directives précises; mais ce serait aller à l'encontre du but recherché que de tabler sur ce fait.

Un autre aspect primordial de l'enseignement consiste à renforcer l'apprentissage et faire une rétroaction avec l'élève pour qu'il puisse tirer une leçon de ses expériences et continuer à s'améliorer.

> Les élèves apprennent davantage s'ils comprennent ce qu'on attend d'eux, s'ils voient leur travail valorisé, s'ils apprennent de leurs erreurs et si on les aide à améliorer leur rendement.[9] [trad.]

Une surveillance étroite du cheminement des élèves s'avère essentielle à tout enseignement efficace. Les enseignantes et les enseignants doivent être bien renseignés sur les diverses méthodes d'évaluation et capables d'utiliser avec souplesse toute la gamme des mesures appropriées. L'observation des élèves en classe, des portfolios de leurs travaux, les discussions en classe, les examens écrits, voilà autant d'outils accessibles pour évaluer les connaissances et le cheminement des élèves. Une bonne enseignante ou un bon enseignant sait que le but d'un examen ou d'un test est d'améliorer et d'orienter l'enseignement afin que tous les élèves réussissent bien.

De plus, une bonne enseignante et un bon enseignant tiennent les élèves et les parents constamment, et de façon détaillée, au courant des progrès réalisés. Pour ce faire, ils privilégient la clarté du langage, en se gardant de l'«éduconfusion», ce jargon éducatif incompréhensible. Ils transmettent leurs observations et leurs commentaires aux élèves (et, idéalement, aux parents) de façon régulière et souvent informelle. Ils informent également les parents et les élèves des progrès de ces derniers par la voie plus officielle des bulletins et des rencontres d'enseignantes et enseignants et élèves ou de parents et enseignantes et enseignants. (Nous précisons notre point de vue sur l'évaluation et sur les rapports scolaires dans le chapitre 11.)

4. Les enseignantes et les enseignants ne travaillent pas toujours de façon isolée; ils apprennent et collaborent avec d'autres, y compris les élèves, les collègues, les parents et les membres de la collectivité

Même si les bons enseignants et enseignantes ont toujours su aller puiser ailleurs qu'en leur salle de classe et qu'en eux-mêmes des ressources complémentaires lorsque c'était nécessaire, de nos jours, le travail d'équipe s'avère crucial si les écoles veulent répondre aux besoins de tous les élèves. L'isolement traditionnel des enseignantes et des enseignants n'est plus acceptable. Le corps enseignant reconnaît de plus en plus l'existence de nombreux points de vue et l'importance de pouvoir puiser dans différentes ressources pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. L'augmentation du taux de réussite de ces derniers sera source de récompenses pour les enseignantes et les enseignants qui parviennent à faire participer les parents au processus d'apprentissage de leurs enfants.

Les enseignantes et les enseignants peuvent travailler avec leurs collègues de bien des façons : par exemple, en prônant le coenseignement, la planification conjointe, l'élaboration en commun de programmes d'études, ou le soutien et l'encadrement de nouvelles recrues. Ils peuvent apprendre de leurs collègues au fur et à mesure où ils échangent leurs points de vue, leurs questions, leurs méthodes et leurs suggestions, de façon directe ou au moyen de réseaux électroniques. Les enseignantes et les enseignants qui participent à une planification conjointe et à un enseignement en équipe du programme d'études servent de modèles à leurs élèves en leur démontrant la valeur et l'importance de travailler et d'apprendre ensemble.

Bâtir une communauté d'apprenantes et d'apprenants

En cinq ans à peine, l'école secondaire de Paincourt, près de Chatham, un petit établissement de 56 élèves seulement, au bord de la fermeture, est devenue une «lauréate» nationale, soit l'une des 20 écoles canadiennes que l'Association canadienne d'éducation a incluses dans son étude sur les écoles secondaires modèles.

La transformation en petite école secondaire (250 élèves) de très haut calibre s'est articulée autour de trois principes : comprendre la démarche d'apprentissage privilégiée des adolescentes et des adolescents, mettre l'accent sur l'excellence et le défi, et encourager une gamme variée d'organismes communautaires à participer «à part entière» à la vie de l'école.

Paincourt déploie beaucoup d'efforts pour se faire connaître dans les écoles élémentaires de la région, afin que les élèves de ces écoles qui s'inscriront au secondaire s'y sentent à l'aise dès leur arrivée. Cette mesure, comme bien d'autres, reflète l'importance qu'accorde l'école à un sens de la continuité et à la participation communautaire dans le domaine de l'éducation. Le programme a créé une atmosphère familiale dans l'école, élargi la participation communautaire et rehaussé l'estime de soi des élèves; il a aussi contribué à une fierté accrue de leur communauté chez les francophones.

Les écoles doivent s'ouvrir davantage aux parents, aux élèves et à toute la collectivité. Le corps enseignant ne doit pas hésiter à travailler plus étroitement avec les parents, à encourager les élèves à participer davantage en termes de suggestions et de choix d'activités scolaires, et à faire appel à la collectivité lorsqu'il le juge à propos.

5. Les enseignantes et les enseignants font une analyse critique de leur propre enseignement et continuent de se perfectionner tout au long de leur carrière

Si le corps enseignant pouvait auparavant s'appuyer sur des routines et des méthodes d'enseignement bien établies, il ne le peut sûrement plus aujourd'hui : en effet, il doit maintenant s'adapter à de nouvelles exigences et circonstances. Les enseignantes et les enseignants examinent attentivement leur propre enseignement, apprennent qui sont leurs élèves et jouent avec des idées nouvelles. Compte tenu de l'évolution accélérée des connaissances dans bien des domaines, les enseignantes et les enseignants n'arrêtent pas de lire, d'apprendre et de se maintenir à la hauteur de la profession.

En même temps, ils savent bien qu'ils ne peuvent pas compter sur les chercheurs ou sur d'autres intervenants pour obtenir des recettes claires sur la façon d'enseigner : l'enseignement est un acte complexe et subtil, qui dépend de la matière à enseigner, des caractéristiques des élèves et du contexte de la classe. Les recherches sur le bon enseignement, celui qui est efficace, ne réussissent qu'à donner des directives générales aux vrais enseignants et enseignantes qui enseignent dans de vraies classes. Ces derniers doivent alors tirer leurs propres conclusions au fur et à mesure qu'ils «lisent» les situations complexes, et improviser leurs réponses à partir de leurs propres connaissances et de leur expérience.

L'accessibilité à de nouvelles technologies comme outils d'enseignement et d'apprentissage a également transformé la nature de l'enseignement. Pour guider les élèves de manière efficace, les enseignantes et les enseignants doivent se sentir à l'aise avec cette technologie. Toutes les classes ont besoin d'ordinateurs, et tous les enseignants et tous les élèves doivent en maîtriser l'usage pour accomplir une multitude de tâches en vue d'atteindre une multitude de buts.

> Nous avons besoin d'enseignantes et d'enseignants qui reconnaissent que les sciences et les technologies évoluent sans arrêt, et qui voient leur travail comme un art à approfondir et à perfectionner tout au long de leur carrière.[10]

Pour que les enseignantes et les enseignants puissent continuer à se perfectionner, ils ont besoin d'occasions systématiques pour réfléchir, apprendre, et discuter avec d'autres de leur métier.

On peut considérer les cinq principes qui précèdent, ou cinq dimensions, comme les points de repère de base pour les enseignantes et enseignants qui «continuent d'apprendre tout au cours de leur carrière». Alors que les enseignants très expérimentés et spécialisés démontrent un niveau élevé de perfectionnement dans chacune de ces dimensions, les nouvelles recrues de la profession se situeront à un niveau moins élevé, surtout en termes d'habiletés à gérer et à encadrer l'apprentissage des élèves, et à la capacité de travailler en collaboration avec d'autres en dehors de la salle de classe.

Les bons enseignants et enseignantes dans leurs écoles

Les enseignantes et les enseignants travaillent de plus en plus non seulement dans leurs salles de classe mais aussi dans la communauté scolaire étendue, avec leurs collègues, avec les gestionnaires, de même qu'avec les parents. Une bonne enseignante et un bon enseignant, tout excellents soient-ils, n'existent pas dans le vide. Dans le chapitre 4, nous avons insisté sur l'importance de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun afin que les écoles soient en mesure de répondre aux besoins des élèves et de regagner la confiance du public. Nous croyons que les enseignantes et les enseignants doivent se concentrer d'abord et avant tout (mais non exclusivement) sur les activités reliées à l'enseignement et à l'apprentissage, ce qui, à notre avis, comprend toute la gamme des «littératies» ou savoirs de base en lecture, écriture et calcul; nous croyons aussi que le personnel enseignant et les écoles doivent travailler avec d'autres intervenants et groupes communautaires en vue de répondre aux importants besoins non scolaires des élèves.

Notre description d'un bon enseignement signale clairement que nous attendons beaucoup des enseignantes et des enseignants. De telles attentes ne sont réalistes que si les enseignantes et enseignants sont fortement appuyés dans leurs écoles et si la préparation professionnelle et le perfectionnement professionnel permanent insistent sur les habiletés et les connaissances essentielles au succès.

Les enseignantes et les enseignants ne sont pas seuls dans les écoles : les directrices et directeurs, de même que les directrices et directeurs adjoints, ont un rôle important à jouer, comme d'ailleurs, tel que nous le soulignons tout au long de ce rapport, d'autres organismes et ressources communautaires.

Conclusion

Nous avons souligné que la Commission voit l'enseignement comme une activité complexe, difficile et exceptionnellement importante. Les cinq principes élaborés ci-dessus présentent une vision d'un bon enseignement qui peut orienter la politique de l'éducation et la pratique de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario.

Le rôle des enseignantes et des enseignants s'est transformé au cours des dix dernières années. Non seulement les enseignantes et les enseignants travaillent directement avec les élèves dans leur salle de classe, mais, dans le cadre de leur rôle de professionnels de l'éducation, ils sont aussi preneurs et donneurs dans le monde au-delà de leur salle de classe, que ce soit dans l'école ou dans la communauté en général.[11] Comme nous le démontrerons au chapitre 12, un engagement renouvelé en faveur de la formation des maîtres et du soutien au perfectionnement professionnel est la pierre angulaire de leurs nouveaux rôles dans un système d'éducation repensé. Nous y examinons aussi plus en profondeur le genre de milieu de travail qui s'avère le plus favorable à un bon enseignement et la façon dont les enseignantes et les enseignants pourraient prendre charge de leur profession. Dans ce même chapitre, nous étudions également le genre de formation que devraient recevoir le personnel enseignant et l'administration des écoles, et comment l'on pourrait assurer des occasions de perfectionnement professionnel permanent qui, en retour, garantiraient un apprentissage continu, condition sine qua non de la vie d'une professionnelle et d'un professionnel de l'éducation.

Notes – Chapitre 6

1 CONNELL, R.W. Schools and Social Justice, Philadelphie, Temple University Press, 1993, p. 63.

2 NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS. «What Teachers Should Know and Be Able to Do,» dans *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession,* Detroit et Washington, D.C.: National Board for Professional Teaching Standards, 3e éd., 1991. Nous nous sommes beaucoup inspirés des documents du National Board pour l'élaboration de nos principes.

3 Voici d'autres lectures pertinentes pour approfondir le sujet :

BERLINER, David C. «The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching» dans *Using What We Know About Teaching,* éd. Philip Hosford, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.

GOODLAD, John I. *Teachers for our Nation's Schools,* San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

GOODLAD, John I., *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools,* San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

PRATT, David. *Curriculum Planning: A Handbook for Professionals,* Fort Worth, Harcourt Brace Jovanovich, 1994.

SLAVIN, Robert. «Cooperative Learning», *Review of Educational Research* 50, 1980, p. 315–342.

4 NODDINGS, Nel. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education,* New York, Teachers College Press, 1992.

5 NODDINGS, op. cit., p. 27.

6 CONNELL, R.W., op. cit., p. 63.

7 GAGE, N.L. «What Do We Know about Teaching Effectiveness?» *Phi Delta Kappan* 6, no 2, 1984, p. 87–93.

8 BIEMILLER, Andrew et BOOTH, David. «Towards Higher Levels of Literacy in Ontario.» Document préparé pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994, p. 10.

9 GOODLAD, John. *A Place Called School: Prospects for the Future,* New York, McGraw Hill, 1984, p. 111.

10 FULLAN, Michael, CONNELLY, Michael, et WATSON, Nancy. *La formation des enseignants en Ontario : méthodes actuelles et perspectives d'avenir,* Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1990.

11 THIESSEN, Dennis et PIKE, Ruth. Project 95+: *The Image of the Teacher,* Toronto, Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant, Ontario, 1992.


9 o'clock!

ISBN 0-7778-3578-9